

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

JÚLIA GIARDINO

**Os livros didáticos e a leitura nas aulas de Português do secundário brasileiro  
(1940-1986)**

São Paulo  
2022

JÚLIA GIARDINO

**Os livros didáticos e a leitura nas aulas de Português do secundário brasileiro  
(1940-1986)**

Trabalho Complementar de Curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Área de concentração: História da Educação

Orientadora: Profa. Dra. Carlota Boto

São Paulo  
2022

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

*Dedico este trabalho aos meus avós Zélia, Carlos, Mary Elizabeth e Geraldo. Que nunca se esqueçam do amor que sinto por cada um de vocês.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, à professora Carlota Boto, que me apresentou e me iniciou na pesquisa. Sua disponibilidade, paciência e carinho a tornam mais do que uma orientadora. Não tenho palavras para agradecer pela companhia e parceria ao longo deste processo. Sigo ansiosa por mais alguns anos sendo sua orientanda, agora de mestrado.

À minha mãe Kátia, minha grande companheira de vida, por ter me ajudado nesses últimos momentos de escrita do trabalho. Ao meu pai, Cláudio, por ter sempre incentivado meus estudos. À minha irmã, Manuela, minha melhor amiga, por entender minhas ausências. À Polyana, por todo o suporte e torcida. Agradeço à minha família, por ser meu porto seguro, me acolhendo em todos os momentos.

Aos integrantes do Grupo de Estudos de Filosofia e História das Ideias Pedagógicas (GEFHPE), por tanto me ensinarem. Em especial, agradeço à Tiziana Ferrero, que sempre se propôs a dialogar, fornecendo contribuições riquíssimas. Obrigada, querida amiga.

Às funcionárias da Biblioteca do Livro Didático, a quem devo o acesso às obras durante a pandemia. Muito obrigada pelo apoio.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo financiamento da presente pesquisa.

Aos meus alunos e alunas, com quem passo grande parte do meu tempo. Obrigada por, no alto de seus dez ou onze anos, torcerem por mim e vibrarem com as minhas vitórias assim como vibro com as de cada um de vocês.

Agradeço, por fim, a todos que atravessaram minha trajetória e que, de alguma forma, contribuíram para que este trabalho fosse concluído.

## RESUMO

GIARDINO, Júlia. Os livros didáticos e a leitura nas aulas de Português do secundário brasileiro (1940-1986). Trabalho Complementar de Curso. Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

O trabalho objetiva contribuir para o conhecimento da história da disciplina escolar *Português* no Brasil. Tem também por finalidade compreender a cultura escolar, especificamente no tocante ao ensino da literatura na escola secundária entre os anos 1940 e 1986. Desse modo, adotou-se como principal fonte documental o livro didático. Selecionamos doze livros, que foram consultados na Biblioteca do Livro Didático (BLD) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e analisados a partir dos referenciais teórico-metodológicos da História das Disciplinas Escolares e História Cultural, em especial com André Chervel (1990), Dominique Julia (2001) e Viñao Frago (1995). Os resultados obtidos revelam quais eram os autores compilados, enquanto a análise dos textos e excertos literários permitiram constatar os principais assuntos e discursos disseminados. Os prefácios e cartas aos professores forneceram indícios de possíveis práticas de leitura realizadas em sala de aula. Com essas análises, foi possível identificar a trajetória da disciplina *Português* na segunda metade do século XX, a qual apresenta permanências e modificações na medida em que responde às demandas educacionais e políticas apresentadas pela escola em cada período histórico.

**Palavras-chave:** História das Disciplinas Escolares - Livros Didáticos - Literatura - Escola Secundária - Cultura Escolar

## ABSTRACT

GIARDINO, Júlia. Textbooks and reading in the Brazilian secondary school Portuguese classes. Undergraduate Final Project. Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

The work aims to contribute to the knowledge of the history of *Portuguese* school discipline in Brazil. It also aims to understand school culture, specifically with regard to the teaching of literature in secondary schools between the years 1940 and 1986. Thus, the textbook was adopted as the main documental source. Twelve textbooks have been selected from the Biblioteca do Livro Didático (BLD) of the Faculty of Education of the University of São Paulo and analyzed from the theoretical-methodological references of the History of School Subjects and Cultural History, especially with André Chervel (1990), Dominique Julia (2001) and Viñao Frago (1995). The results obtained reveal who the authors compiled were, while the analysis of literary texts and excerpts allowed us to verify the most disseminated topics and discourses. The prefaces and letters to the teachers provided indications of possible reading practices carried out in the classroom. Such analyses, it was possible enabled the identification of the trajectory of the Portuguese discipline in the second half of the 20th century, which presents continuities and changes as it responds to the educational and political demands presented by the school in each historical period.

**Keywords:** History of School Disciplines - Textbooks - Literature - Secondary School - School Culture

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>9</b>
<b>1.1. Cultura escolar: aproximações entre a cultura e a escola.....</b>	<b>10</b>
<b>1.2. Justificativa.....</b>	<b>13</b>
<b>1.3. Objetivos.....</b>	<b>14</b>
<b>1.4. Procedimentos metodológicos.....</b>	<b>15</b>
<b>2. O LIVRO DIDÁTICO NO CONTEXTO BRASILEIRO.....</b>	<b>21</b>
<b>3. “É PRECISO QUE O POVO SE INSTRUA”: A ESCOLA REPUBLICANA .....</b>	<b>29</b>
<b>4. A ORIGEM E ASCENSÃO DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO SECUNDÁRIO.....</b>	<b>38</b>
<b>5. O LIVRO DIDÁTICO E A LEITURA NAS AULAS DE PORTUGUÊS (1940-1986)</b>	<b>43</b>
<b>5.1 Educar para a nação: a literatura e a inculcação de valores necessários à pátria     (1940 - 1970).....</b>	<b>48</b>
<b>5.2 Comunicação e Expressão: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971     (1971-1986).....</b>	<b>58</b>
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>67</b>
<b>FONTES.....</b>	<b>68</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>69</b>

*Não há livro que desempenhe o seu fim nas escolas, se lhe falta o socorro do mestre, a quem cumpre trazer à luz, explicar e desenvolver os preceitos e as doutrinas que ele encerra. O mestre completa e vivifica o livro (MACEDO, 1878, p. 19 apud BITTENCOURT, 2008, p. 183)*

## 1. INTRODUÇÃO

Responder à pergunta “o que é a escola?” indubitavelmente requer um caminho sinuoso e ramificado. Para Azanha (1991), a obtenção de um quadro compreensivo da escola demanda uma pluralidade de projetos, isto é, um amplo programa de investigação que dê conta de abranger a complexidade da instituição escolar. Esses estudos deveriam fornecer descrições confiáveis, análises científicas das práticas escolares, bem como das “mentalidades, conflitos, procedimentos, hábitos, atitudes, regulamentações, ‘resultados escolares’” (AZANHA, 1991, p. 67). Além da descrições das práticas escolares de determinado momento, os estudos também deveriam “identificar e deslindar os processos de sua formação, transformação e permanência” (Ibidem, 1991, p. 68). Segundo Azanha, uma das áreas de pesquisa que contribuiriam para a compreensão dessa visão global da escola é a que investiga, precisamente, a sua função cultural.

A transmissão cultural efetuada pela escola é também recriação cultural. Bourdieu (apud AZANHA, 1991) critica o fato de a sociologia da educação, até o período em que escreve, ter demonstrado pouco interesse na função de integração cultural da escola. Para ele, “parece ingênuo querer ignorar a escola, que pela própria lógica de seu funcionamento, modifica o conteúdo e espírito da cultura que transmite e, sobretudo, cumpre a função expressa de transformar o legado coletivo em um inconsciente individual e comum” (1974, p. 212 apud AZANHA, 1991, p. 68).

O presente trabalho, embora seja fruto do desenvolvimento de uma pesquisa de Iniciação Científica, isto é, de um processo pretende iniciar o estudante no universo acadêmico, trazer tímidas, mas significativas contribuições no que diz respeito ao desvendamento da escola. Este projeto tem por propósito, portanto, dar continuidade à pesquisa de Iniciação Científica iniciada em 2020, financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que integrou o projeto temático *Saberes e práticas em fronteiras: por uma história transnacional da educação (1810-...)* (Processo 2018/26699-4).

Este trabalho visa contribuir para o conhecimento da história da disciplina escolar *Português* no Brasil, tendo também como objetivo compreender a cultura escolar, especificamente no tocante ao ensino e aprendizagem da literatura e da leitura no ensino ginásial.

### **1.1. Cultura escolar: aproximações entre a cultura e a escola**

A cultura é o conteúdo substancial da educação (FORQUIN, 1993). Para Forquin, “a educação não é nada fora da cultura e sem ela” (Ibidem, p. 14). Mas o que significaria a palavra *cultura* quando se trata de discutir a sua relação com a escola? Significaria, para Forquin (Ibidem, p. 12) “essencialmente, um patrimônio de conhecimentos e de competências, de instituições, de valores e de símbolos, constituído ao longo de gerações e característico de uma comunidade humana particular”. Nesse sentido, *cultura* denominaria o patrimônio cultural, a herança coletiva.

É na escola que se ensina ao aluno não apenas aquilo que ele deve *saber*, mas também forma-se o aluno, ou seja, ensina-se o que ele deve *ser* (LAFAYE apud CHERVEL, 1990, p. 186). Embora perca-se de vista este entendimento com frequência, é preciso reconhecer que educar “implica um esforço voluntário com vistas a conferir aos indivíduos (ou ajudar os indivíduos a adquirir) as qualidades, competências, disposições, que se têm por relativamente ou intrinsecamente desejáveis” (FORQUIN, 1993, p. 11).

A esse respeito, Hannah Arendt traz enormes contribuições. É na escola que a criança faz a sua primeira entrada no mundo: “relativamente à criança, a escola representa de certa forma o mundo, ainda que o não seja verdadeiramente” (1957, p. 10). Na realidade, a instituição escolar seleciona partes do mundo e as apresenta para os sujeitos em formação (BOTO, 2010). Dessa forma, face à criança, a escola age como um representante dos adultos, apontando as coisas e dizendo: “eis aqui o nosso mundo” (Ibidem, p. 10). Logo, através da educação, assume-se uma dupla responsabilidade: pela criança, mas também, para Arendt, pela continuidade do mundo. Afinal, “esse mundo tem necessidade de proteção que o impessa de ser devastado e destruído pela vaga de recém chegados que, sobre si, se espalha a cada geração” (ARENDR, p. 8)

Diante da impossibilidade de ensino neutro e completo do mundo em que habitamos, a escola não ensina *a* cultura, nem mesmo, *uma* cultura. Ensina-se, no lugar, *algo* da cultura, elementos da cultura (FORQUIN, 1993). O ensino, então, implica sempre uma seleção daquilo que se ensina, deixando de lado aquilo que se deixa de ensinar. O que se ensina é a

*versão autorizada*, a face legítima dessa parcela de cultura que se julga necessária de ser ensinada às novas gerações. Denis Lawton (apud FORQUIN, 1993) utiliza o termo currículo para designar as escolhas e seleções feitas nesse sentido.

Ao contrário do que uma visão simplista sugere, esse corpus de conhecimentos, competências e valores disseminados pela instituição escolar não é fixo, inalterável. Cada reforma modifica o que é ensinado: “a cada geração, a cada ‘renovação’ da pedagogia e dos programas, são partes inteiras da herança que desaparecem da ‘memória escolar’” (Ibidem, p. 15). Ao citar esse processo, Forquin ressalta a capacidade de interferência da escola na permanência ou mudança no interior da memória coletiva de uma população. Trata-se, portanto, de um *esquecimento ativo*, consequência de decisões, não fruto de mero acaso.

Dominique Julia (2001) apresenta o que chama de *cultura escolar* como um objeto histórico, definindo-a como:

um conjunto de **normas** que definem **conhecimentos** a ensinar e **condutas** a inculcar, e um conjunto de **práticas** que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a **finalidades** que podem variar segundo as épocas. (Ibidem, p. 10, grifo nosso)

A cultura escolar deve ser estudada, segundo Julia, junto a um exame preciso das relações, sejam elas pacíficas ou conflituosas, com o conjunto de culturas que lhe são contemporâneas em um determinado período. Isto é, a cultura escolar não é de determinado modo, mas *está* de determinada forma. As disciplinas escolares estão no centro do dispositivo escolar (CHERVEL, 1990), sendo assim integrantes fundamentais da cultura escolar. Elas, assim como a cultura de que fazem parte, não são universais e estáticas, elas

nascem e se desenvolvem, evoluem, se transformam, desaparecem, engolem umas às outras, se atraem e se repelem, se desgarram e se unem, competem entre si, se relacionam e intercambiam informações [...] Ao mesmo tempo, as disciplinas escolares podem também ser vistas como campos de poder social e acadêmico, de um poder a disputar. (VIÑAO FRAGO, 2008, p. 204)

A escola, de acordo com Chervel e Julia, passa a ser vista como um lugar de produção de conhecimento. É enfatizado o caráter criativo da instituição, em oposição à concepção de escola como transmissora de saberes, segundo a qual é lugar de conservadorismo, inércia e rotina (CHERVEL, 1990, p. 182). As disciplinas escolares são, para esses pensadores, criações espontâneas do sistema escolar, não vulgarizações ou adaptações de um saber puro, produzido cientificamente. A pedagogia não apenas transforma conhecimentos em saberes passíveis de serem adquiridos por um público jovem, mas também desempenha um papel muito maior: ela define, a partir da finalidade que assume em cada período, o que é o *saber*

*escolar*, ela cria as disciplinas escolares, da mesma forma que as exclui do currículo quando deixam de responder às demandas escolares, políticas e sociais de cada época. Exatamente “porque são criações espontâneas e originais do sistema escolar é que as disciplinas merecem um interesse todo particular”, dirá Chervel (1990, p. 184).

Em decorrência desta concepção de escola oferecida por Chervel e Julia, “a história das disciplinas escolares deve ser analisada como parte integrante da cultura escolar para que se possa entender as relações estabelecidas com o exterior, com a cultura geral e com a sociedade” (BITTENCOURT, 2003, p. 26 apud RAZZINI, 2010, p. 45). Esta pesquisa adota os referenciais teóricos da História das Disciplinas Escolares, fortemente relacionado à História Cultural, especialmente com o conceito de *cultura escolar*. Os pressupostos teóricos adotados nesta pesquisa são condição *sine qua non* para que possamos responder às questões que pretendemos com relação ao entendimento da aprendizagem do português e da literatura no ensino secundário brasileiro.

A pesquisa pautou-se na investigação de três eixos distintos e, ao mesmo tempo, intimamente interligados que permitem uma visão da disciplina Português entre as décadas de 1940 e 1990. São eles: a *origem* ou *gênese* da disciplina, a *função* que assume e o *funcionamento* que lhe é característico. Em outras palavras, buscou-se ao longo da pesquisa responder às seguintes questões, propostas por Chervel (1990) para o estudo de uma disciplina:

- **gênese:** como a escola começa a agir para produzir a disciplina escolar em questão?
- **função:** para que a disciplina escolar serve? Isto é, por que a escola foi levada a tomar tal iniciativa? Como a disciplina responde às demandas e expectativas, sejam dos pais, sejam dos poderes públicos?
- **funcionamento:** de que maneira a disciplina escolar realiza, sobre o espírito dos alunos a ‘formação’ desejada?

Normas, conhecimentos, valores e práticas serão abordados ao longo dos capítulos de modo a esclarecer a origem, as finalidades e as práticas adotadas ao longo da história da disciplina *Português*.

No capítulo 1, apresentaremos um breve histórico do livro didático no país, expondo algumas das facetas desse material, que assume na presente pesquisa a função de objeto de estudo e fonte documental do trabalho. Pretende-se, nesse capítulo, dissertar sobre as potencialidades e limitações de se utilizar o livro didático como fonte documental. No

capítulo 2, trataremos de apresentar o ideal de escola republicana, valorizado na segunda metade do século XIX, o contrapondo à realidade escolar do período, desenvolvendo uma reflexão acerca do curso secundário e suas especificidades. Enquanto no capítulo 3, evidenciaremos a origem das disciplinas dedicadas ao ensino da língua vernácula no Brasil, junto a um breve histórico das permanências e transformações que receberam da sua criação à década de 1940, período a partir do qual será foco do capítulo seguinte. Por fim, no capítulo 4, apresentaremos os resultados da pesquisa documental, fruto da análise dos livros didáticos e da legislação do período.

## **1. 2. Justificativa**

A concepção de escola enquanto instituição criativa gerou nos historiadores da educação um interesse em um material que nos é bastante conhecido de nossa experiência, seja enquanto alunos, seja enquanto professores: o livro didático. Enquanto não se reconhece a realidade da disciplina escolar como criações espontâneas do sistema escolar, ao historiador pouco ela deve interessar, considerando que ela ensina saberes cuja natureza não é de modo algum problemática (CHERVEL, 1990). Tudo muda, acrescenta Chervel (Ibidem), a partir do momento em que se renuncia a identificação dos conteúdos escolares como meras vulgarizações do conhecimento científico produzido.

A partir desse momento, não apenas as disciplinas, mas também a cultura escolar como um todo passam a ser objetos de estudo fundamentais. O livro didático, objeto dessa cultura, passa a ser interessante na medida em que historicamente ocupou, no contexto brasileiro, a posição de instrumento pedagógico central que além de moldar o conteúdo escolar a ser apreendido pelos estudantes, molda também a ação dos professores (GATTI JÚNIOR, 1997). Além disso, o livro didático veicula

de maneira mais ou menos sutil, mais ou menos implícita, um sistema de valores morais, religiosos, políticos, uma ideologia que conduz ao grupo social de que ele é emanção: participa, assim, estreitamente do processo de socialização, de aculturação (até mesmo doutrinação) da juventude” (CHOPPIN, 2002, p. 14)

Sua análise, desde que cuidadosa e aliada a outras fontes, permite desvendar as finalidades da disciplina que busca ensinar, os conteúdos, valores e compromentos a serem ensinados, bem como as práticas pedagógicas prescritas em cada período. Dessa forma, aproximamo-nos de uma compreensão mais apurada do sistema escolar que desempenha um duplo papel: “ele não forma somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por

sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global” (CHERVEL, 1990, p. 184).

Por isso, adotou-se como objeto de estudo - e fonte documental - os livros didáticos de língua portuguesa que também se dedicavam ao ensino de literatura - de 1940 a 1986. Foi realizado, para efeitos de comparação, um recorte: selecionamos livros didáticos do meio do ciclo ginásial: 2ª série do ginásio e, mais tarde, da 6ª série. O estudo dos textos literários, autores, temáticas, discursos, posturas pedagógicas e estruturas dos livros didáticos dessa disciplina escolar nos permitiram obter relevantes informações sobre o ensino da língua portuguesa e sua literatura ao longo dessas seis décadas.

Na década de 1930, o Estado Brasileiro assume um novo controle sobre a educação secundária e sobre o livro didático, com a criação, respectivamente, do Conselho Nacional de Educação (1931) e da Comissão Nacional do Livro Didático (1938) (Razzini, 2010, p. 55). A partir de então, o colégio modelo de educação secundária, Colégio Pedro II, é equiparado a outras instituições de ensino brasileiras. É, também, na segunda metade da década de 1930, que a disciplina Literatura Nacional reconquista a importância no currículo do ensino secundário por ser exigida nos exames de acesso aos Cursos Jurídicos (Razzini, 2010, p. 56). Embora pareça se tratar de um período excessivamente extenso, iniciar o estudo pela década de 1940 nos pareceu, pelas razões acima listadas, fundamental.

Dessa forma, embora, nas últimas décadas, os livros didáticos tenham tido sua importância reconhecida pelo surgimento de pesquisas de várias áreas objetivando seu estudo, ainda é um campo pouco explorado no Brasil, principalmente quando se trata do período mais recente, a segunda metade do século XX. Considera-se este um projeto extremamente desafiador para quem se inicia no universo acadêmico, mas que pretende trazer ao debate pequenas, mas sólidas contribuições, que possam mais tarde ser ampliadas em projetos futuros.

### **1.3. Objetivos**

O trabalho objetiva contribuir para o conhecimento da história da disciplina escolar *Português* no Brasil - tendo por referência teórica os estudos de Márcia de Paula Gregório Razzini, Carlota Boto, Circe Bittencourt e Kazumi Munakata - a partir dos livros didáticos. Nesse sentido, pretende contribuir para os estudos da História da Educação no Brasil, particularmente para o estudo da história das disciplinas escolares. Tem também por

finalidade compreender a cultura escolar, especificamente no tocante ao ensino e aprendizagem da Literatura e da leitura no Ensino Fundamental II, anteriormente denominado ensino ginásial.

Como objetivos específicos, buscarei investigar quais foram as finalidades e práticas assumidas pela disciplina Português ao longo das décadas de 1940 ao final da década de 1996, período em que a escola brasileira passa por profundas modificações. Por meio dos livros didáticos, procurarei não apenas constatar as características fundamentais e modificações deste impresso, mas também investigarei o que veicula e por quê. Mais precisamente, tenho como objetivo contribuir para o desvendamento *cultura escolar* da escola, que Dominique Julia (2001) denomina “caixa preta” da escola. Buscarei investigar quais são os conhecimentos a ensinar, as condutas e valores que se pretende inculcar nos alunos e que práticas este livro sugere ao professor ou professora que utilizaria o material.

#### **1.4. Procedimentos metodológicos**

Definiu-se como metodologia o estudo bibliográfico e documental, tendo como fonte principal os livros didáticos de literatura e língua portuguesa da escola secundária brasileira, isto é, obras que não somente eram utilizadas em sala de aula, mas também publicadas com intencionalidade pedagógica, publicadas para uso nas escolas. Os livros são, para a pesquisa, ao mesmo tempo objeto de estudo instigante e fonte documental para o desvendamento da história da disciplina *Português*. Desse modo, buscou-se analisar a cultura escolar do ponto de vista privilegiado dos livros, objetos internos à escola e que assumem importância significativa no cotidiano escolar enquanto instrumento pedagógico.

Como bem descrito por Certeau (1982, p. 73), “em história, tudo começa com o gesto de separar, de reunir, de transformar em documentos certos objetos”. A primeira etapa da pesquisa foi exatamente essa: selecionar livros que pudessem ser tomados como documentos, livros que pudessem nos fornecer indícios no sentido de responder às perguntas que se pretende investigar nesta pesquisa. Selecionamos inicialmente, ainda no âmbito da pesquisa de Iniciação Científica que deu origem ao presente trabalho, dezenove livros didáticos cuja publicação tenha ocorrido entre 1940 até os dias atuais, sendo duas ou três obras de autores diferentes para cada década.

Todos os exemplares foram selecionados da Biblioteca do Livro Didático (BLD) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), antes da pandemia do Covid-19, nos primeiros meses de 2020. A BLD conta com aproximadamente 12.000

volumes datados do século XIX até a atualidade. Fazem parte do acervo não só livros didáticos de diversas disciplinas escolares, mas também fontes relacionadas à produção didática e que, portanto, podem enriquecer a análise das obras, que se constituem na atualidade como fontes fundamentais aos historiadores da educação. O catálogo, que conta com uma versão digital, o LIVRES (Banco de Dados de Livros Escolares Brasileiros), é atualizado constantemente por uma equipe de especialistas. Indubitavelmente, a BLD muito colabora para a preservação dessas obras que por muito tempo foram tidas como desimportantes ou até descartáveis, o que até hoje dificulta o trabalho dos pesquisadores que por elas se interessam.

Por esses diversos motivos descritos, realizou-se um levantamento bibliográfico mais amplo dos livros de Literatura e Língua Portuguesa - desde que também se dedicassem ao ensino de Literatura e da leitura - presentes na BLD da Faculdade de Educação da USP que se encaixassem nos seguintes critérios:

- Livros tivessem a data de publicação a partir de 1940;
- Livros destinados e adotados no curso secundário brasileiro.

A partir deste levantamento inicial, fez-se necessária uma segunda seleção entre os mais de cem livros localizados. Cabe mencionar que muitos autores tinham coleções inteiras disponíveis na biblioteca, o que favoreceria um estudo mais aprofundado de uma coleção ou de um autor. Para essa pesquisa, que visa um estudo mais panorâmico, nossa intenção era que, para cada década, tivéssemos dois ou três livros de autores diferentes. Nessa segunda seleção, optamos por obras de autores que, pela quantidade significativa de obras e edições publicadas pudessem ser considerados autores e livros relevantes para o período em que foram publicados. Para efeitos de comparação, todos os livros selecionados eram destinados ao meio do ciclo do secundário. Em outras palavras, selecionou-se obras que, de acordo com as diferentes nomenclaturas, eram adotados na 2ª série do ginásio e, anos depois, na 6ª série. Nos casos dos livros que contassem com mais de uma edição disponível na BLD, optou-se por utilizar a edição mais antiga. Chegou-se, em um primeiro momento, à seguinte lista dos dezenove títulos a serem examinados:

Tabela 1 - Livros didáticos selecionados como fonte documental para pesquisa de Iniciação Científica organizados por data de publicação.

BRUNO, Aníbal. Língua Portuguesa: para a segunda série ginasial. 5ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1941.
--

BUENO, Francisco Silveira. Páginas Literárias: 1ª e 2ª série ginasiais masculinas. 3ª ed. São Paulo: Livraria Acadêmica Saraiva & CIA, 1947.
COSTA, Aída. Segundo livro de Português: 2ª série do curso ginasial. 3ª ed. São Paulo: Editora do Brasil, 1951.
JÚNIOR, José Cretella. Português para o ginásio: Antologia, Vocabulários, Exercícios, Biografias e Comentários para a primeira e segunda séries. 28ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1953.
BARROS, Enéas Martins de. Curso de Português: segunda série. 16ª ed. São Paulo: Editora do Brasil, 1957.
CORREIA, G. Guimarães. O programa de Vernáculo: Curso ginasial 2ª série- 1. ed. São Paulo: Livraria Francisco Alves, 1963.
AMORA, Antônio Soares. SÁFADY, Naief. Português: antologia e gramática - Curso ginasial 2ª série. 2ª ed. Editora Paulo de Azevedo, 1961.
CEGALLA, Domingos Paschoal. Hora de Comunicação: 6ª série. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 197-.
MÁRCIO, Fábio. MACIEL, Carlos. STARLING, José. NASCIMENTO, Milton do. Português: Treinamento/ Criatividade - 6ª Série - Manual do professor. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Vigília, 1975.
CASTELLO, Alexandre. Isto é comunicação: 6ª série. São Paulo: Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas, 197-.
FARACO, Carlos. MOURA, Francisco; Comunicação em Língua Portuguesa. 3ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1983.
CAVALCANTI, André Costa. Língua Nacional: 6ª série. São Paulo: Editora do Brasil, 1984.
CONRADO, Salete Messias. Visão Global: Português consciente - 6ª série. São Paulo: Editora do Brasil, 1987.
CÓCCO, Maria Fernandes. HAILER, Marco Antonio. Análises, Linguagem e pensamento: A diversidade de textos numa proposta socioconstrutivista- 6ª série. 1. ed. São Paulo: FTD, 1994.
CABRAL, Isabel. Português: Palavra Aberta - 6ª série. São Paulo: Atual Editora, 1995.
DELMANTO, Dileta. CASTRO, Maria da Conceição. Português: Ideias & linguagens - 6ª série - Manual do professor. 12ª ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2007.
SANCHES, Kátia P. G. ANDREU, Sebastião. Alet: aprendendo a ler e escrever textos - 6ª série. 1ª ed. São Paulo: Editora Spicione, 2004.
COSTA, Cibele Lopresti. MARCHETTI, Greta. SOARES, Jairo J, Batista. Para viver juntos : 6º ano - 1. ed. São Paulo: Editora SM, 2009.

CEREJA, William Roberto. MAGALHÃES, Thereza Cochar. Português: linguagens - 7º ano. 7ª ed. São Paulo: Atual, 2012.

Fonte: a autora

Com a pandemia, surgiram novas dificuldades quanto ao acesso e análise das fontes documentais. Ao mesmo tempo, a complexidade e diversidade das obras selecionadas se tornaram mais visíveis, evidenciando que analisar dezenove livros seria uma tarefa não apenas desafiadora para um projeto de Iniciação Científica, mas inviável em um contexto de pandemia. Diante disso, optou-se, no segundo ano de projeto, por reduzir o período estudado, assim, a pesquisa seria desenvolvida a partir de então com foco nos anos entre 1940 e 1986, ano de publicação do Decreto Presidencial n. 91.372, de 1986 que, mais uma vez, promove mudanças nas práticas do ensino de língua portuguesa no Brasil. Essa alteração implicou também uma mudança quanto ao quadro de obras didáticas analisadas. Os sete últimos livros listados acima foram excluídos por suas datas de publicação excederem a data que marca o final do período a ser estudado. O quadro atualizado ficou o seguinte:

Tabela 2 - Lista final de livros didáticos selecionados organizados por data de publicação

1. BRUNO, Aníbal. Língua Portuguesa: para a segunda série ginásial. 5ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1941.
2. BUENO, Francisco Silveira. Páginas Literárias: 1ª e 2ª série ginásiais masculinas. 3ª ed. São Paulo: Livraria Acadêmica Saraiva & CIA, 1947.
3. COSTA, Aída. Segundo livro de Português: 2ª série do curso ginásial. 3ª ed. São Paulo: Editora do Brasil, 1951.
4. JÚNIOR, José Cretella. Português para o ginásio: Antologia, Vocabulários, Exercícios, Biografias e Comentários para a primeira e segunda séries. 28ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1953.
5. BARROS, Enéas Martins de. Curso de Português: segunda série. 16ª ed. São Paulo: Editora do Brasil, 1957.
6. CORRÊA, G. Guimarães. O programa de Vernáculo: Curso ginásial 2ª série- 1. ed. São Paulo: Livraria Francisco Alves, 1963.
7. AMORA, Antônio Soares. SÁFADY, Naief. Português: antologia e gramática - Curso ginásial 2ª série. 2ª ed. Editora Paulo de Azevedo, 1961.
8. CEGALLA, Domingos Paschoal. Hora de Comunicação: 6ª série. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 197-.
9. MÁRCIO, Fábio. MACIEL, Carlos. STARLING, José. NASCIMENTO, Milton do. Português: Treinamento/ Criatividade - 6ª Série - Manual do professor. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Vigília, 1975.

10. CASTELLO, Alexandre. Isto é comunicação: 6ª série. São Paulo: Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas, 197-.
11. FARACO, Carlos. MOURA, Francisco; Comunicação em Língua Portuguesa. 3ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1983.
12. CAVALCANTI, André Costa. Língua Nacional: 6ª série. São Paulo: Editora do Brasil, 1984.

Fonte: a autora

Esse processo de reelaboração da lista de fontes forneceu uma oportunidade de revisitar os livros e verificar a sua validade enquanto fonte documental, considerando que estamos trabalhando com uma amostragem. Frequentemente, dirá Choppin (2002, p. 20) deseja-se deter-se somente nos manuais mais utilizados, nos fornecendo em seguida quatro critérios para lhe dar uma indicação sobre a difusão de um livro escolar: “a duração da vida editorial (diferença entre as datas da última e da primeira edição); o número de edições declaradas (mas a estratégia dos diferentes editores não é idêntica e a edições indicadas pelas bibliografias; e, por fim, o número de exemplares conservados”.

Para a presente pesquisa, embora evidentemente se desejasse que os livros tivessem sido, de fato, adotados em vários colégios secundários ao redor do país - alcançando e formando mais alunos - os livros menos “tradicionais” também nos interessavam. Afinal, “sob o ponto de vista intelectual, levar também em conta os menos utilizados poderia pôr em evidência inovações” (Ibidem, p. 20). Desse modo, todos os livros selecionados puderam ter exemplares facilmente encontrados em sebos online, alguns em maior, outros em menor quantidade, o que nos sugere que, em um cenário em que se pudesse visitar diversos sebos e bibliotecas presencialmente, encontraríamos diversos exemplares pelo país. A grande maioria dos sebos em que se encontram essas obras está nos estados de São Paulo, Rio Grande do Sul e Minas Gerais, mas algumas também aparecem no Rio de Janeiro, Goiás e Paraná, indicando provavelmente em quais regiões em que os livros mais circularam: Sul e Sudeste do Brasil.

Informações quanto à vida editorial e quantidade de edições de um livro foram informações mais difíceis de obter. De modo geral, temos um corpus de obras bastante heterogêneo nesse sentido: há obras com poucas edições, enquanto outras com numerosas, como é o caso da obra *Português para o ginásio*, de José Cretella Júnior, cuja edição disponível na biblioteca já é a 28ª datada de 1953. Quanto aos livros com data de publicação a partir de 1980, todos eles foram selecionados para pelo menos uma edição do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que, em 1985 substituiu o chamado Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF). Isso é um indicativo fundamental de que essas obras foram, de fato, adotadas nas escolas públicas brasileiras.

Após a definição do quadro de livros didáticos a serem analisados, iniciou-se a etapa de análises dessas obras. Com o objetivo de partir de uma visão panorâmica dos livros, suas características e transformações ao longo do período estudado, optou-se por iniciar a pesquisa com um levantamento dos autores literários que tinham excertos publicados nos livros didáticos selecionados. Para isso, criaram-se planilhas organizadas de maneira que fosse possível visualizar quais autores se repetiam e assumiam relevância no ensino de literatura, bem como momentos de ruptura em que determinado autor desaparece dos livros didáticos.

Em seguida, realizou-se a apuração da época e nacionalidade dos autores literários que tinham trechos publicados nos livros didáticos selecionados entre os anos 1940 a 1970. Com relação aos livros de 1970 a 2012, primeira periodização utilizada na pesquisa de Iniciação Científica, a apuração que foi possível foi com relação à nacionalidade, o que também forneceu informações relevantes quanto à presença de autores portugueses e de outras nacionalidades. Decorrente dessa apuração, foi possível notar o crescimento da presença de autoras literárias mulheres compiladas.

Para além das análises quantitativas, observou-se também a estrutura organizadora dessas obras, isto é, como elas apresentam os textos. Os prefácios e introduções também foram fundamentais para desvendar o que se pretendia com a obra e com a disciplina no que se refere à formação dos estudantes, além dos critérios que pautavam as escolhas realizadas pelos autores compiladores. Sua análise evidencia também, como sugere Bittencourt (2008), os possíveis diálogos entre os autores e seu principal agente consumidor, o professor. Além disso, examinou-se os próprios textos, observando suas temáticas e discursos, evidenciando que histórias eram contadas à mocidade brasileira. É importante ressaltar que os livros, embora tenham sido adotados como fonte documental principal, não foram estudados de forma isolada. Junto a sua exploração, foram analisados programas, instruções e debates divulgados na imprensa de opinião e nas revistas profissionais, como indica Choppin (2002).

## 2. O LIVRO DIDÁTICO NO CONTEXTO BRASILEIRO

O livro didático, embora negligenciado por muito tempo, tem sido objeto de crescente interesse por parte dos historiadores da educação nas últimas décadas. As diferentes nomenclaturas que recebem são um indício de sua diversidade e complexidade. Com características bastante diversas entre si, a depender das demandas educacionais e editoriais do período de publicação e da disciplina a qual se destina, é desafiador alcançar uma definição precisa que englobe as particularidades do livro didático. Kazumi Munakata (2016, p. 121 apud Livres, 2005) nos oferece uma definição apropriada, na qual se baseou o desenvolvimento dessa pesquisa: “o livro didático é qualquer livro, em qualquer suporte - impresso ou no papel, gravado em mídia eletrônica, etc. - produzido explicitamente para ser utilizado na escola, com fins didáticos”.

O livro didático tem como particularidade não seu conteúdo ou formato - embora estes sejam fundamentais para sua análise - mas a produção diretamente ligada a um objetivo pedagógico. É “didático” o livro cuja existência só se justifica *na e pela* escola. Dada sua natureza e centralidade nas salas de aula enquanto instrumento pedagógico, o livro didático constitui-se enquanto um objeto fundamental para compreensão da cultura escolar, categoria de análise que nos permite um olhar mais global do que se passa(va) na escola. Viñao Frago (1995, p. 69 apud FARIA FILHO et al.) reconhece a cultura escolar como o conjunto de aspectos que caracterizam a escola enquanto instituição específica, isto é, “la cultura escolar es toda la vida escolar: hechos e ideas, mentes y cuerpos, objetos y conductas, modos de pensar, decir y hacer”.

No contexto brasileiro, era o livro que assumia uma função organizadora das práticas escolares, principalmente em tempos e espaços em que a formação de professores e professoras ainda era precária. Para Bittencourt, a obra didática era concebida como “o principal instrumento para divulgação do ideário educacional, dependendo dela, a formação do professor e do aluno” (BITTENCOURT, 2008, p. 26). Assim, “o livro didático se converteu no agente praticamente exclusivo do desenvolvimento do currículo” (SACRISTÁN, 2013, p. 31).

Para o historiador, portanto, o livro aparece como uma fonte documental privilegiada a ser explorada. É imprescindível, no entanto, ser cauteloso com a propensão de conceber o livro apenas como simples transmissor de ideias e conteúdos externos à escola. Esta é uma

visão simplista e redutora que não faz jus à complexidade da instituição escolar. O livro, assim como os conhecimentos, ideias, práticas e valores veiculados na escola, também deve ser visto como produtor de mudanças. Em diversos momentos, o livro escolar teve impacto direto nas alterações ocorridas nas disciplinas e práticas escolares. Gatti Júnior (1997, p. 35) confirma a importância desses livros nesse sentido ao afirmar que “uma determinação curricular só consegue consolidar-se a partir do momento em que surgem livros didáticos, para uso do professor e dos alunos, que a incorporem”, assim, pode-se dizer que

Se você lançar um livro bem feito, de agrado dos professores e colocar lá no frontispício: ‘de acordo com os guias curriculares do Espírito Santo’ todos os professores de lá, se não entenderem bem a proposta curricular do estado, vão acabar adotando aquele como programa, e não o guia. O livro passa a ser o próprio guia” (TAKAHASHI apud GATTI JÚNIOR, 1997, p. 36).

Para assegurar a efetivação dos novos programas e leis de ensino, a produção do livro didático deveria, portanto, estar regulamentada e de acordo com essas normativas. Esta é mais uma faceta desse objeto que sofria constantes intervenções dos órgãos reguladores da educação: “a interferência do poder era regulamentada por legislação e a censura foi constante na história dessa literatura” (BITTENCOURT, 1996, p. 93). Vivian Batista da Silva (2019) acrescenta que o Estado, com a intervenção na produção e circulação do livro escolar, pretendeu ordenar a disseminação do saber escolar, que se caracteriza como *o conjunto de conhecimentos a serem ensinados* difundido pelas disciplinas escolares, de acordo com os programas e currículos (BITTENCOURT, 2008).

Na década de 1930, o Estado intensifica o esforço em constituir um sistema nacional de ensino articulado, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e com as reformas educacionais em 1931 e 1942. Junto a esse movimento centralizador no que se refere às questões educacionais, surge uma maior preocupação com a produção e circulação de livros didáticos no país. Desse modo, em 1938, é criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), pouco após a criação da Comissão Nacional do Livro Infantil (CNLI) em 1936. A CNLD passava a ser responsável por examinar os livros didáticos apresentados, autorizando-os ou não para o uso nas escolas pré-primárias, primárias, secundárias, profissionais e normais em toda a República. Além da autorização, essa comissão teria como atribuição “estimular a produção e orientar a importação de livros didáticos” (art. 10, Decreto-Lei n 1.006, 30/12/1938).

Em outras palavras, houve, na história do livro didático no Brasil, a necessidade de estímulo de produção nacional, considerando que os livros estrangeiros até então adotados nas escolas do país não supriam mais as demandas escolares do período. Datado de 1890, o

diagnóstico de José Veríssimo representa as propostas de nacionalização do livro didático provenientes de um grupo de educadores favoráveis ao domínio do Estado na escola pública em detrimento do poder da Igreja:

São os escritores estrangeiros que, traduzidos, trasladados ou quando muito, servilmente imitados, fazem a educação de nossa mocidade [...] Os meus estudos feitos de 1867 a 1876 foram sempre em livros estrangeiros. Eram portugueses e absolutamente alheios ao Brasil os primeiros livros que li [...] **Uma das mais necessárias reformas é a do livro de leitura.** Cumpre que ele seja brasileiro, não só feito por brasileiro, que não é o mais importante, mas brasileiro pelos assuntos, pelo espírito, pelos autores trasladados, pelos poetas reproduzidos e pelo sentimento nacional que o anime. (VERÍSSIMO, 1985, pp. 54-55 *apud* BITTENCOURT, 2008, p. 25).

Ansiava-se, portanto, por obras não apenas escritas por brasileiros ou publicadas em solo brasileiro, mas também e principalmente por obras “genuinamente” nacionais. Nacionais pelos temas, pelos escritores compilados e pelo sentimento nacional incorporado. A confecção da obra didática tornou-se tarefa patriótica, um gesto honroso a ser realizado, de preferência, por uma categoria específica: pelos homens de “confiança” do poder, altas personalidades da nação (BITTENCOURT, 2008). Afinal, partia-se da concepção iluminista de que “são os mais conhecidos sábios que devem separar as ideias fundamentais de uma ciência. Esses livros, ao serem orientados para o aperfeiçoamento da razão e para a prosperidade da nação, facilitarão o trabalho do professor e servirão de base das aulas”(Ibidem, p. 30)<sup>1</sup>.

Segundo Andrada (1945, p. 104 *apud* BITTENCOURT, 2008), os livros poderiam ser produzidos pelos mestres encarregados deste trabalho em benefício de sua pátria, voluntariamente ou por ordem superior. Prêmios, com honrarias ou dinheiro, passaram a ser previstos pela legislação educacional, que, com o tempo, passou a admitir autores menos reconhecidos. Não apenas grandes personagens da elite cultural eram recompensados, mas também professores e “quaisquer outras pessoas que compuserem compêndios ou obras para uso nas escolas, e aos que traduzirem, em português, as de língua estrangeira, depois de aprovadas [...]” (Ibidem, p. 31).<sup>2</sup>

Junto à referida nacionalização do livro didático, ocorrida em um período de crescimento da rede escolar, nos anos 1880, intelectuais republicanos visavam a substituição de uma moral religiosa pelo que Bittencourt (Ibidem, p. 46) denominou *catecismo cívico*, uma moral laica. Vale notar que “dentro da concepção de secularização, o catecismo cívico

<sup>1</sup> Relatório de Louis-François Arbogast, professor de matemática da escola de Artilharia de Strasbourg de 1972 (*apud* TRENARD, 1986, p. 62)

<sup>2</sup> Relatório de um inspetor de instrução ao presidente da Província do Grão Pará, Abel Graça, em 1871 (*apud* MOACYR, 1939, v. 1, p. 159).

deveria assumir a ‘nobre’ missão de desenvolver o patriotismo, de expor os ‘direitos do homem e os princípios da liberdade’. Observou-se também a valorização da experiência pedagógica dos autores dessas obras. Assim, em 1907, um diretor de Instrução solicitou a aprovação de uma obra didática escrita por um professor, justificando o valor de seu conteúdo nacionalista e por ser fruto de um trabalho experimentado e testado em sala de aula” (BITTENCOURT, 2008, p. 32).

Além disso, havia, diante do livro escolar, uma “concepção iluminista sobre o poder da palavra impressa, entendendo-se que o texto lido era integralmente apreendido pelo leitor” (BITTENCOURT, 1996, p. 93). Essa literatura era tomada como potente no que se tratava de impedir “qualquer outra leitura a não ser a pretendida pelo autor e editor” (Ibidem, p. 5). O livro didático seria, portanto, um “material controverso que, democraticamente ensina a ler, desvenda os signos, tentando, em princípio, libertar o indivíduo mas que, ao mesmo tempo, condiciona o leitor na pretensão de refrear a própria liberdade que cria” (Ibidem, p. 93). Autores e editores, mais do que em outros livros, deveriam impor uma “ortodoxia do texto” (Ibidem, p. 94), afinal, trata-se de obras cuja intencionalidade e público leitor exigiam um cuidado ainda maior com as leituras desviantes, que poderiam corromper o caráter dos jovens leitores. Em um texto de 1932, J. Guimarães Menegale, comprometido com o estudo sobre as bibliotecas públicas, afirmava que

ler não é só arma de cultura, é arma também de perversão. Assim, quando a literatura nociva se tornou, pelos seus preços, tão vulgar e acessível, impõe-se facilitar a todo transe a boa leitura, capaz de, contrapesando a outra, forrar o indivíduo e, por consequência, a massa popular à corrupção moral e social (MENECALE, 1932, p. 16 apud VEIGA, 2012, p. 15)

Em outras palavras, por mais libertário que possa ser considerado o ato de ensinar a ler, significava também controlar e disseminar as práticas de leitura consideradas adequadas. O professor, em especial de literatura e língua portuguesa, assumia, junto a seu instrumento de trabalho, essa função. No *Juízo Crítico da Selecta Nacional de Litteratura*, livro do professor Caldas Aulete publicado na década de 1880, Thomaz de Carvalho versa sobre o ofício do autor compilador de livros escolares, cuja tarefa não deve ser considerada puramente mecânica; não basta ser jardineiro, há de ser botânico, pois “se o livro tem de servir nas escolas, outra preocupação maior estará presente ao espírito do collector, para não incutir no animo dos alumnos inexperientes nem erros de sciencias difficeis de extirpar e esquecer posteriormente, nem erros de moral que lhes pervertam e corrompam o coração” (AULETE, 1882, p. V). Boto (2004, p. 502) afirma que “o comentarista destaca, naquela oportunidade, a propriedade dos trechos selecionados por Caldas Aulete e recorda que era

intenção do trabalho e do governo, quando o aprovou, a existência de um cunho moral extremamente presente nos trabalhos escolares” .

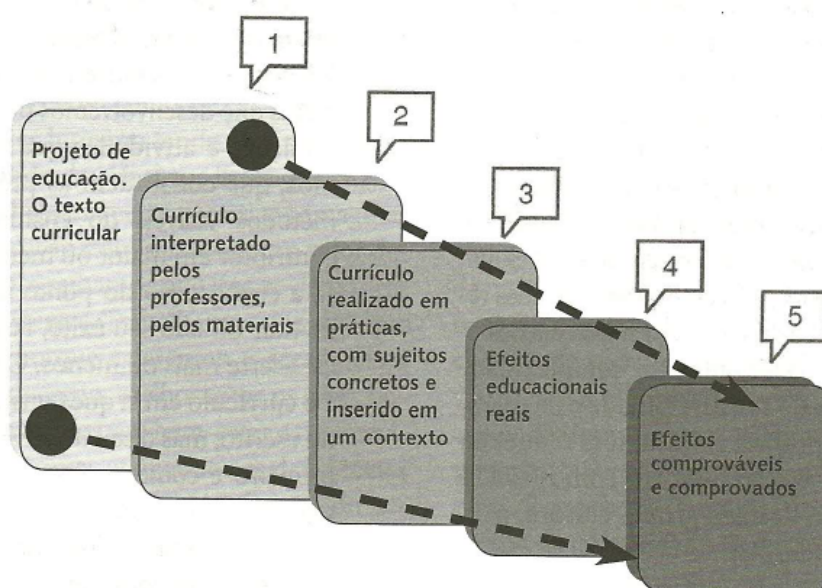
Foi possível notar, a partir da análise dos livros didáticos, como essas atitudes ambivalentes são veiculadas nas cartas escritas por autores compiladores e editores de obras com datas de publicação distantes. Aproximadamente sessenta anos depois, essa postura parece seguir no campo pedagógico: em 1943, Silveira Bueno afirma que os trechos escolhidos tratariam de “incutir na alma do estudante as qualidades que a pátria e a religião exigem de seus filhos”, o que nos sugere uma visão não só extremamente pragmática, mas também reducionista do poder formador que a literatura possui.

A busca pela compreensão da prática de sala de aula, principalmente se tratando de tempos mais longínquos, é tarefa desafiadora. Os registros dessa prática são poucos e muito dispersos. Aqueles que já trabalharam ou trabalham no interior da escola sabem que, apesar da numerosa quantidade de registros escolares - como por exemplo, os cadernos - grande parte é descartada no final de cada ano letivo. Para além da questão das fontes, outro desafio se impõe: programas, orientações metodológicas e livros didáticos assumem múltiplos sentidos quando adentram a escola, ou melhor, as inúmeras escolas, vivas, compostas de sujeitos diversos. Há, no interior do debate sobre o currículo, pesquisadores que concebiam o currículo como o que *efetivamente* acontecia em sala de aula, o que desqualificaria programas ou quaisquer outros documentos que estivessem no plano do currículo prescrito:

A sala de aula era o centro da acção, a arena de resistência. Segundo essa perspectiva, o currículo *era* o que se passava na sala de aula. A definição de currículo escrito, pré-activo - a perspectiva a partir do terreno elevado e das montanhas - encontrava-se sujeita a redefinições ao nível da sala de aula, e era muitas vezes irrelevante. Esse ponto de vista é insustentável nos dias de hoje. É verdade que o terreno elevado do currículo escrito está sujeito a renegociação a níveis inferiores, nomeadamente na sala de aula. Mas considerá-lo irrelevante, como nos anos sessenta, não faz qualquer sentido. (GOODSON, 1997, p. 19)

Como Goodson (Ibid, p. 20) afirma, o currículo prescrito tem uma relevância inegável: “o currículo escrito é o testemunho público e visível das racionalidades escolhidas e da retórica legitimadora das práticas escolares”. Se ambos estão no campo do currículo prescrito, qual seria, então, o motivo de ter como objeto de estudo e fonte documental os livros didáticos, no lugar das próprias normativas e programas curriculares? Sacristán (2013), ao pensar o currículo como processo, afirmaria que o currículo presente nesses livros já é fruto de uma interpretação dos documentos oficiais, o que, dada a centralidade do material enquanto documento orientador de práticas, nos aproximaria do currículo realizado. O esquema a seguir é extremamente elucidativo:

Figura 1- Esquema de concepção do currículo como processo e praxis



Fonte: Sacristán (2013, p. 26)

Está, portanto, o livro didático já no interior dos “muros” da escola, permitindo uma visão mais acertada de seu funcionamento interno. Para Julia (2001, p. 12), as contribuições fornecidas pelas questões da história da educação têm-se revelado “demasiadamente externalistas”, isto é, ao trabalhar principalmente com normativas - fontes com as quais devemos ter cautela - tenderam a superestimar modelos a inaugurar. Choppin (2002, p. 14) reconhece:

O livro de classe situa-se na articulação entre as prescrições impostas, abstratas e gerais dos programas oficiais - quando existem - e o discurso singular e concreto, mas por natureza efêmero, de cada professor na sua classe. **O manual constitui um testemunho escrito**, portanto permanente, infinitamente mais elaborado, mais detalhado, mais rico que as instruções que supõe preparar. (grifo nosso)

Estaremos, a partir dessa fonte, mais próximos das práticas escolares que caracterizavam a escola em cada período. Aprender o cotidiano escolar, por mais difícil que seja, se constitui em um dos principais objetivos dessa pesquisa. A cultura escolar envolve normas e finalidades do ensino, mas nos parece que o que este conceito traz de mais inovador é a preocupação com o esclarecimento das práticas. E, como bem nos chama a atenção Boto (1997, p. 15), “recompôr o dia-a-dia em suas tarefas e rituais cotidianos significa buscar apreender o que a escola dizia sobre o mundo, sobre o homem, sobre a justiça, sobre a moral...”. Os livros destinados ao ensino de literatura e português nos fornecem vestígios proveitosos na reflexão dessas problemáticas. Assim, a questão “que mundo é apresentado

aos jovens de cada época?” tornou-se uma das principais interrogações a qual se buscou responder.

A crença no poder da palavra impressa, de acordo com Bittencourt, era inerente à concepção de livro didático. Entendia-se que o texto lido seria integralmente apreendido por quem o lesse. Diversas interrogações e críticas sobre essa percepção foram levantadas pelos educadores que efetivamente viviam o processo de ensino-aprendizagem na escola (BITTENCOURT, 2008). João Ribeiro foi um deles, expressando as seguintes dúvidas quanto a apreensão linear do conhecimento veiculado nos livros didáticos:

Em geral, eu sou contra a confusão deplorável dos que concedem ao livro e à ilustração o poderio excessivo de formar a piedade, o caráter ou mesmo a ciência no homem [...] Quando e onde a cartilha fez um cristão? Quando e onde uma gramática fez um homem falar a língua? (RIBEIRO, 1890, p. VII apud BITTENCOURT, 2008, p. 191)

É fato que entre o “*apresentar* o mundo” e o “*compreender* o mundo” existe uma gama de possibilidades diversas. É preciso ter em mente que “o ensinar não equivale ao aprender, as intenções nem sempre correspondem às práticas, o que queremos ou dizemos pode refletir pouco naquilo que, na realidade, fazemos” (SACRISTÁN, 2013, p. 27). Bittencourt (2008) ressalta que não podemos esquecer que, embora o livro tenha sido criado e planejado para divulgar um conhecimento uniforme, foi continuamente manuseado por diferentes leitores, oriundos de experiências diversas (BITTENCOURT, 2008)

Nesse sentido, nos deparamos com um enorme desafio a qual tem que superar os historiadores culturais: “a tentação que o historiador cultural não pode sucumbir é a de tratar os textos e as imagens de um certo período como espelhos, reflexos não problemáticos de seu tempo” (BURKE, 2005, p. 21). Os excertos literários apresentados à juventude não eram fruto de uma seleção neutra; muito pelo contrário, de diversas narrativas diferentes, escolheu-se como literatura prescrita aqueles poucos excertos, que, por uma série de critérios, foram considerados indispensáveis para a formação de crianças e jovens.

Os autores de manuais não pretendem somente descrever a sociedade, mas também transformá-la, o manual apresenta uma visão deformada, limitada e até mesmo idílica da realidade: constituindo uma purificação [...] O manual funciona assim, ao mesmo tempo, como um filtro e como um prisma: revela bem mais a imagem que a sociedade quer dar de si mesma do que sua verdadeira face. (CHOPPIN, 2002, p. 22)

Burckhardt (apud BURKE, 2005, p. 21) argumenta que não se pode partir do pressuposto de que todos os registros ou testemunhos sejam desinteressados, sem intencionalidade alguma de convencer ou persuadir. Por isso, defende o que chama de confiabilidade relativa das conclusões dos historiadores culturais. É fundamental esse olhar

crítico para com as fontes documentais quando se trata de livros didáticos, que possuem, por sua vez, a intencionalidade clara intimamente ligada ao projeto de escolarização, que

pretende conferir à juventude o repertório e os modelos analíticos de interpretação da realidade, autorizados pelas gerações mais velhas [...] A escolarização põe diante dos olhos das crianças uma narrativa - a versão autorizada, talvez - da realidade social. A vida escolar pretende compor, assim, o rito de iniciação, o ensaio da peça da vida, a partir das referências culturais da sociedade (BOTO, 1997, p. 263)

Do mesmo modo, o livro escolar - inclusive as orientações metodológicas que nele constam - não pode ser tomado como retrato fiel das práticas de sala de aula, muito menos das visões de mundo que eram apreendidas pelos alunos. No momento em que nos rendemos à tentação de obter conclusões completamente coerentes e uniformes, estamos permitindo que se apague a diversidade e as incoerências da história. Elimina-se a possibilidade de ter havido, por exemplo, em determinada escola, aquele professor transgressor que se recusa a seguir o método prescrito ou até aquele jovem estudante que se permite se apropriar do excerto literário do modo mais pessoal e criativo possível, não se deixando levar pelas amarras da leitura mediada - ou melhor, controlada.

Logo, o livro didático é filtro, é prisma, mas também é espelho. Esse objeto da cultura escolar escancara os interesses e finalidades que precedem sua escrita, afinal, “o discurso sobre o outro remete a uma certa imagem daquele que a tem” (CHOPPIN, 2002, p. 22). Assim, pesquisas do campo da história da educação devem levar essa dimensão em conta ao se deparar com o objeto complexo que é o livro didático. É verdade que o livro, isolado, não é suficiente para uma análise detida da instituição escolar; no entanto, é também verdadeiro dizer que, sem ele, teríamos uma visão parcelada e incompleta da escola. Por isso, foi-se mostrando, ao longo da pesquisa, ser fundamental a aproximação com regulamentos, programas e revistas educacionais, que enriqueceram e contextualizaram as continuidades e descontinuidades expressas nessa fonte documental. Nas palavras de Gatti Júnior (1997, p. 47), se tratados adequadamente, os indícios presentes no livro didático “podem torná-lo um objeto decisivo para a compreensão do saber histórico veiculado pela e na escola brasileira”.

### 3. “É PRECISO QUE O POVO SE INSTRUA”: A ESCOLA REPUBLICANA

Antes de nos deter sobre a da configuração da escola secundária nos anos 1940, é essencial voltarmos algumas décadas a fim de investigar qual escola é esta valorizada na passagem do Império à República no final do século XIX. Isto é, investigar quais eram as finalidades da educação escolar do povo no interior do ideário republicano, propagado e em expansão a partir da década de 1870. Além disso, mostra-se fundamental - e é sobre isso que trataremos agora - compreender que escola, de fato, existia no Império e a que surge a partir das mudanças políticas e sociais ocorridas no final da década de 1880. Desse modo, discutiremos, neste capítulo, as aproximações e distanciamentos entre o discurso pedagógico e político da época acerca da escola e sua realidade, ou seja, as práticas que caracterizavam o cotidiano escolar do período.

Por volta de 1822, ano da independência, o país se via com duas demandas educacionais distintas e, concomitantemente, complementares: a necessidade da escolarização elementar das amplas camadas da população brasileira e a necessidade de formação das elites para constituição do quadro de dirigentes da nação recém-independente. Diante dessas demandas, duas iniciativas foram tomadas no ano de 1827: a criação das Faculdades de Direito de São Paulo e Olinda - para filhos da elite que antes apenas podiam realizar seus cursos superiores na Europa - e a proclamação da lei de 15 de outubro de 1827, única lei de instrução primária do Império (VIDAL; FARIA FILHO, 2008). Essa última iniciativa afirmava, em seu artigo primeiro, o dever de se criar “em todas as cidades, vilas e logares mais populosos” as escolas de primeiras letras que fossem necessárias (BRASIL, 1827). Já em 1834, há a publicação do Ato Adicional que modificava a constituição em vigor, determinando que as províncias seriam mais autônomas e que, portanto, ficariam responsáveis por atuar e estabelecer leis para o ensino.

Em decorrência desse ato, a Lei das Escolas de Primeiras Letras não viabilizou, no Brasil, um sistema nacional de instrução, mas vários sistemas provinciais consideravelmente distintos e desiguais (SAVIANI, 2011). As províncias, não detentoras de recursos suficientes, encontraram desafios para o estabelecimento de suas redes de ensino completas. De acordo com Saviani (Ibidem, p. 129), “os relatórios dos ministros do Império e dos presidentes de províncias ao longo do período imperial evidenciam as carências do ensino, o que permite concluir que o Ato Adicional de 1834 apenas legalizou a omissão do poder central nessa matéria”.

Como bem pontuado por Vidal e Faria Filho (2008, p. 5), “a instrução primária não recebia o investimento necessário à sua expansão, enquanto observava-se uma preocupação do Império em educar a elite nos colégios secundários e nos cursos superiores”. O Colégio Pedro II, instituição modelo inaugurada em 1837, evidencia essa preocupação: o corpo docente da escola era “contratado e controlado diretamente pelo segundo imperador brasileiro, D. Pedro II, que dava nome ao colégio e tinha por hábito frequentar o espaço escolar e acompanhar suas aulas”(Ibidem, p. 6). Ao longo de todo o século XIX no Brasil, tratava-se, na prática, de uma educação excludente e elitista, o que não significava que a educação não fosse considerada relevante. Pelo contrário, a escolarização era, em especial nas décadas anteriores à proclamação da República, veementemente defendida:

Proclamada a República, a escola foi no Estado de São Paulo, **o emblema da instauração da nova ordem**, o sinal de diferença que se pretendia instituir entre um passado de trevas, obscurantismo e opressão, e um futuro luminoso em que o saber e a cidadania se entrelançariam trazendo o Progresso. (CARVALHO, 2011, p. 23)

Em outras palavras, “aqui também o ideário iluminista fincou raízes!” (VIDAL; FARIA FILHO, 2008, p. 6). Escolarizar e civilizar os brasileiros, sobretudo os mais pobres, foi visto, por muito tempo, como condição *sine qua non* para o progresso da nação. Oscar Thompson, Diretor Geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo, em 1918, coloca a seguinte questão para Rodrigues Alves, Secretário do Interior: “Que fazer para educar esses milhares de menores que, crescendo analfabetos, constituirão elementos negativos do nosso progresso?” (CARVALHO, 1989, p. 39). Com a República instaurada, surge um impulso modernizador da educação ultrapassada que operava no Império.

A ignorância do povo é um mal que não só dificulta a civilização, mas ao mesmo tempo compromete a liberdade. Um povo que não lê é um povo que não vive na comunhão social. A leitura, instrumento oral da instrução, é o único meio possível de elevar o nível intelectual entre os homens [...] É preciso portanto que o povo se instrua [...].<sup>3</sup> (VEIGA, 2012, p. 14)

Intelectuais, políticos e outros setores escolarizados defendiam arduamente a escolarização. Partia-se da ideia de que faltavam traços de civilidade aos brasileiros, em especial os mais pobres, negros, residentes do meio rural (VIDAL; FARIA FILHO, 2008, p. 7). Os autores ainda acrescentam:

Civilizar era, portanto, uma palavra de ordem no século XIX. Por esta palavra entendia-se as práticas que propiciaram à população inculta os hábitos, costumes, práticas, sensibilidades e crenças da elite branca de marcada influência europeia. O ideal de homem civilizado era o sujeito masculino, branco, escolarizado, de origem europeia e que residia no meio

---

<sup>3</sup> Artigo publicado no Jornal Diário de Minas de 30/01/1876, em Ouro Preto.

urbano. Como se vê, tal definição, por si só, excluía do seio dos civilizados a grande maioria da população composta de negros, pobres, não escolarizados e residentes do meio rural e as mulheres. (Ibidem, p. 7)

Via-se, portanto, a instrução da população como uma das principais estratégias civilizatórias do povo brasileiro e de formação da nação. Os republicanos prometiam que a escola chegaria “aos mais longínquos rincões da pátria” (Ibidem, p. 7). O discurso higienista ganha força no período, com enunciados salvacionistas, civilizatórios e eugênicos, como “a educação é um salutar remédio para curar as doenças da sociedade e da civilização” ou “o espalhamento das luzes da instrução é um poderoso antídoto para curar as doenças da ignorância e da pobreza” (SAVIANI, 2011, p. 137). No entanto, o que se pode constatar é que, nos primeiros anos da República, a escolarização, embora tenha sido arduamente defendida, seguiu enfrentando questões semelhantes às enfrentadas pela escola imperial.

Afirmar a permanência de problemas educacionais bastante similares aos da escola imperial não significa que avanços nesse sentido não aconteceram. Acompanhada das mudanças políticas, a escola sofreu modificações que ilustravam o entusiasmo com relação à educação característico dos primeiros anos de República. Surge uma atenção com os métodos de ensino e até com a arquitetura dos prédios escolares, que deveriam simbolizar, assim como afirma o Dr. Cesário Motta na inauguração do prédio da Escola Normal Caetano de Campos, em 1894, “a força de uma ideia elevada”: a instrução do povo” (CARVALHO, 2011, p. 24). Tenhamos um olhar crítico: a escolarização do povo era, para o Estado, não apenas dever, mas também interesse. De acordo com Hobsbawn (1997, p. 301 apud VALDEMARIN, 2000, p. 75):

A escolarização fornecia não só um meio conveniente de comparação entre indivíduos e famílias [...] e, numa escala nacional, uma forma de estabelecer **padrões comuns de comportamentos e valores...** Além disso, permitia, dentro de certos limites, a possibilidade de expansão para uma elite da classe média alta, socializada de alguma maneira devidamente aceitável. Aliás, a educação no século XIX tornou-se o mais **conveniente e universal critério** para determinar a **estratificação social**. (grifo nosso)

A escola emerge, então, como uma instituição capaz de atender a duas demandas complementares: instaurar coesão social a um país de dimensões continentais, de origem diversa e desigual, bem como legitimar e manter a hierarquia existente nessa sociedade, há pouco ainda escravista. É esta a emergência da responsabilização do Estado pela formação da identidade nacional e da direção do povo (ABUD, 1998). Quais seriam as finalidades da escola e quem ela deveria educar são duas perguntas fundamentais a se fazer- e refazer - ao

longo de um estudo na área da História da Educação. A esse respeito, com relação ao período aqui descrito, Bittencourt (2008, p. 39) afirma que

a escola pública idealizada pelo liberalismo deveria servir à formação dos cidadãos. O saber sistematizado pelas disciplinas escolares deveria submeter-se aos interesses da constituição de um cidadão modelado para viver a política do Estado. A instrução escolar asseguraria às crianças sua entrada na vida cívica da nação.

O movimento escolanovista, que ganhou força no Brasil nos anos 1920, propunha uma reinvenção da instituição escolar. Os intelectuais e políticos sublinhavam a necessidade de modernizar a escola, que deveria acompanhar a modernização do país já que

se a educação está intimamente vinculada a filosofia de cada época [...] a educação nova não póde deixar de ser uma reacção categórica, intencional e systemática contra a velha estrutura de serviço educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida (MANIFESTO, 1984, p. 411)

Era fundamental, diziam os educadores do movimento, que a escola estivesse adequada à cultura de sua época (VIDAL; FARIA FILHO, 2008). Denunciava-se os problemas do ensino, que teria como erro capital a “falta de continuidade e articulação do ensino, em seus diversos graus, como se não fosse etapas de um mesmo processo [...] dois sistemas escolares paralelos, fechados sem compartilhamentos estanques e incommunicaveis, diferentes nos seus objetivos culturais e sociais, e, por isto mesmo, instrumentos de estratificação social” (MANIFESTO, 1984, p. 417).

A escola deveria ser única, comum para todos. O centro da escola deveria estar no estudante, a metodologia deveria ser mais participativa e os conhecimentos escolares deveriam ser repensados de modo a serem objeto de interesse dos alunos, isto é, a realidade do aluno deveria ser considerada nos processos educativos. Nos anos seguintes à publicação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)*, essas ideias atingiram o ensino primário com muito mais força do que o ensino secundário, que pouco teve as características fundamentais de seu ensino alteradas.

A educação secundária, apesar de em alguns aspectos incorporar o novo ideário, como por exemplo, na introdução da matemática moderna, ficou praticamente ao largo do movimento escolanovista, reafirmando os princípios de uma educação enciclopédica, voltada à formação da elite, e com caráter propedêutico, ou seja, dirigida ao ingresso no ensino superior. (VIDAL; FARIA FILHO, 2008, P. 11)

É crucial notar que, mesmo no interior de uma parcela de intelectuais engajados na promoção de uma escola moderna, pública e laica, os pioneiros da educação nova, havia concepções passíveis de serem vistas como contraditórias e conservadoras. É o caso da

concepção de que o povo deveria seguir a elite, esta responsável pela educação e processo civilizatório de seu povo. Daí decorreria a prioridade a ser dada à educação das elites. Fernando de Azevedo, redator do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932), em 1926, ao ser convidado pelo jornal *Estado de São Paulo* para dirigir um inquérito sobre a Instrução Pública, “manifestou sua convicção na necessidade de se priorizar a educação das camadas dirigentes, que deveria anteceder a educação do povo. A anterioridade da educação da elite seria necessária, pois ela seria seguida pelas massas” (ABUD, 1998, p. 105).

Percebe-se que a absorção da cultura européia no Brasil era um dos traços distintivos mais visíveis na classe dominante, conferindo-lhe prestígio e autorizando-lhe o exercício do poder [...]. Tal "missão civilizadora" assumia os valores dos colonizadores europeus e desprezava, naturalmente, a cultura popular, enquanto a discussão da cultura nacional [...] girava em torno da relação "elite e modelo", desconsiderando a maior parte da população, segregada na pobreza e no analfabetismo. (RAZZINI, 2000, p. 22)

Compreender essa ideia é fundamental para adentrar na discussão acerca do Ensino Secundário, etapa com características específicas que devem ser elucidadas. A educação secundária sucedia, como o próprio nome sugere, a educação primária, que tinha como grande objetivo o ensino do ler, escrever, contar e se comportar (BOTO, 1997). Como já dito anteriormente, a educação brasileira na primeira metade do século XX tinha caráter elitista e excludente, especialmente quando tratamos do ensino secundário, ainda muito restrito a uma pequena parcela da população. O quadro abaixo nos indica dois pontos essenciais a serem tratados: a multiplicidade de realidades escolares distintas nos estados brasileiros e a diferença de taxas de escolarização entre o primário e o secundário.

Tabela 3 - Taxas de escolarização no Brasil, por ramos de ensino e regiões, entre 1940 e 1950

Ramos do Ensino	Norte		Nordeste		Leste		Centro-Sul	
	1940	1950	1940	1950	1940	1950	1940	1950
Primário	63,5	57,9	30,9	49,1	23,9	40,3	57,0	74,0
Secundário	1,6	3,4	1,5	2,7	1,2	2,5	3,8	7,1
Comercial	1,1	1,3	0,3	0,2	0,2	0,3	1,2	1,8
Industrial	0,2	0,2	0,2	0,1	0,1	0,1	0,3	0,3

Fonte: Fernandes (1966, p. 50 apud ROMANELLI, 1978, p. 81).

A comparação entre os dados das décadas de 1940 e 1950, escancaram a gritante a desigualdade entre os sistemas de ensino da época. Enquanto na região Centro-Sul, em 1950, 74% da população escolarizável estava na escola primária, na região Nordeste, estavam apenas 49,1%. Certamente, há outro elemento notável: a significativa diferença, em todas as regiões do Brasil, entre a taxa de escolarização do ensino primário, em geral acima de 50% em 1950, e o ensino secundário, que contava com aproximadamente 3,92% da população escolarizável no mesmo ano. Apenas na década de 1970, a educação secundária passará a receber um número consideravelmente maior de estudantes, como fica evidente na tabela abaixo:

Tabela 4 - Evolução da taxa de escolarização, por grupo de idade em relação com o Ensino Médio

Anos	População de 10 a 19 anos	Matrícula da população de 10 a 19 anos no ensino médio	%
1940	9.772.003	260.202	2,16
1950	11.810.882	557.434	4,71
1960	15.716.320	1.177.427	7,49
1970*	21.665.724	4.007.475	18,49

\*População de 11 a 19 anos

Fonte: Romanelli (1978, p. 78)

Existiria, então, até pelo menos a década de 1950 o que o movimento escolanovista denunciava como erro capital da educação brasileira e o que Anísio Teixeira chamaria de “padrão dualista” da educação, isto é, dois sistemas paralelos de educação, como ressalta Beisiegel (2009, p. 16):

A legislação em vigor nas décadas de 40 e 50 preservava a antiga organização “dualista” do ensino, caracterizada pela coexistência de algo como dois “sistemas” paralelos de educação, um para o povo em geral e outro para as elites, o primeiro iniciado na escola primária e continuado depois nas escassas escolas profissionais em nível médio então existentes, e o segundo, igualmente iniciado na escola primária e continuado depois na escola secundária, organizada com a intenção de encaminhar sua clientela para as escolas superiores e para as posições mais privilegiadas na sociedade.

Dito de outra forma, a experiência de escolarização da população brasileira não era a mesma para todos os cidadãos, nem deveria ser, de acordo com as camadas dirigentes do período. O discurso de Abílio César Borges, quando diretor de instrução da Bahia, é exemplo do pensamento da época com relação à educação:

Como demonstrou tem a instrução nacional diversos limites assinados a cada uma das classes sociais: compete pois à autoridade superior vedar, quando puder, que indivíduos que se devem naturalmente contentar com a instrução primária, alcancem a média, e que, os que com esta avancem à secundária, a qual principalmente deve ser mais dificultada àqueles que, já pela classe a que pertencem já por lhe falecerem talentos, não podem seguir as carreiras liberais ou científicas” (MOACYR, 1939, p. 104 apud BITTENCOURT, 2008, p. 42)

O saber escolar, como ressalta Bittencourt (2008, p. 40), “não deveria ser o mesmo para todas as classes sociais. As autoridades educacionais cuidaram de organizar estudos específicos para cada situação de escolarização” (BITTENCOURT, 2008, p. 40). O ensino secundário, que, nesta pesquisa é tomado como objeto de estudo, era a etapa de ensino paga direcionada apenas a uma parcela da população em condições econômicas favoráveis. Ao estudar o nascimento do secundário na França, André Chervel mostra as especificidades do curso:

Tratava-se de um curso que necessitava legitimar uma nova divisão social fundamentando-a no domínio do saber letrado, em uma sociedade que não mais podia conservar seus privilégios apenas pelo sangue e pelos títulos de nobreza. (CHERVEL, p. 99-112, 1992 apud BITTENCOURT, 2008, p. 49)

No Brasil, “o secundário também representava um meio de preservar privilégios e manter a separação entre a elite branca brasileira e o restante da população, mestiços, negros e indígenas.” (BITTENCOURT, 2008, p. 49) Desse modo, a educação secundária, até esse período, se caracterizava como nível de ensino ainda mais restrito do que a educação básica de modo geral, cuja taxa de escolarização, em 1950, era de 20,26% (ROMANELLI, 1978, p. 80). Extremamente excludente, o secundário, até 1930, teria função exclusivamente propedêutica, isto é, permitir aos estudantes das elites que ingressassem nos cursos superiores a partir dos chamados exames preparatórios.

Estes exames teriam sobre o currículo do secundário um poder determinante das disciplinas escolares. Não era necessário aos estudantes finalizar todas as disciplinas escolares do secundário, bastava-se obter aprovação naquelas exigidas pelo exame referente ao curso superior que se desejava. Afinal, questiona Razzini (2000, p. 30): “quem precisaria estudar muito num país de analfabetos, onde a moeda forte era o patronato e o clientelismo?”. Razzini (Ibidem) ressalta que o maior problema dessa configuração era, não os exames em si,

mas o seu complemento inseparável: o caráter facultativo dos estudos secundários. Isso tornava o currículo instável e frágil, com recorrentes mudanças no quadro de disciplinas, além de restrito às exigências do exame.

A configuração do curso secundário se modificaria na década de 1930, decisiva no desenvolvimento de um sistema de educação básica nacional. A década foi inaugurada, ainda em 1930, pela criação do Ministério da Educação e Saúde Pública. Para Saviani (2011, p. 196), as medidas tomadas por Francisco Campos, integrante do movimento da Escola Nova escolhido para ocupar o posto de ministro do recém criado Ministério, evidenciaram a “orientação do novo governo de tratar a educação como questão nacional, convertendo-se, portanto, em objetos de regulamentação, nos seus diversos níveis e modalidades por parte do governo central”.

O Professor Ferdinando Laboriau, então presidente da Associação Brasileira de Educação, disserta sobre a temática em sua apresentação na Primeira Conferência Nacional de Educação em 1927, transcrita na Revista do Órgão da Directoria Geral da Instrução Publica - Volume II. Em resposta à questão “com que fim um ministerio da educação nacional?”, afirma “Com o fim de manter a unidade patria por meio de um plano NACIONAL de educação”, completa: “de todos os magnos problemas nacionaes, o da educação é, sem dúvida, o de maior alcance, porque é pela educação que se formará a nossa nacionalidade, actualmente ainda imprecisa, e que é mais um agglomerado heterogeneo do que um todo harmonico” (1928, p. 235).

Além disso, o fato de o secundário ter essa função essencialmente propedêutica tornava-o carente de uma finalidade própria desse nível, que só viria a surgir em 1931, com a Reforma Francisco Campos, que, entre outras propostas, extinguiu os exames preparatórios. Nesse sentido, ao propor a reforma do ensino secundário, Francisco Campos escreveu:

A finalidade exclusiva do ensino secundário não há de ser a matrícula nos cursos superiores; o seu fim, pelo contrário, deve ser a **formação do homem** para todos os grandes setores da atividade nacional, constituindo no seu espírito todo um sistema de hábitos, atitudes e comportamento que o habilitem a viver por si e tomar, em qualquer situação, as decisões mais convenientes e seguras (apud ROMANELLI, 1978, p. 135, grifo nosso)

Portanto, em 1931, não só se define a finalidade do ensino secundário - “a formação do homem para todos os grandes setores da vida nacional” (Ibidem) - mas também se cria a exigência de conclusão do secundário para acesso aos cursos superiores. Também é preciso mencionar que a partir dessa data, todos os colégios estariam equiparados ao Colégio Pedro II, até então colégio-modelo, cujos programas e livros didáticos deveriam ser adotados nas

outras escolas do país. Eram os primeiros movimentos concretos na constituição de uma atuação mais efetiva do Estado na educação. Junto a esses movimentos, foi criada, em 1938, a Comissão Nacional do Livro Didático, sobre a qual já tratamos e ainda trataremos mais detalhadamente nos capítulos a seguir.

Desde então, observaremos ao longo da segunda metade do século XX - está aí uma das vantagens de se estudar o longo período entre 1940 a 1986 - o processo de democratização do ensino secundário. É possível que surja o seguinte questionamento: por que nos aprofundar no ensino secundário, que nas primeiras décadas da pesquisa ainda era tão restrito? Razzini (2000, p. 22) nos indica um caminho no sentido de responder a essa questão: “o estudo da educação secundária e superior, restrita à elite, pode oferecer alguns traços da aclimatação do modelo cultural europeu no Brasil e, talvez, refletir os mecanismos de reprodução e de autoconservação da classe dominante”.

#### 4. A ORIGEM E ASCENSÃO DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO SECUNDÁRIO

Assim como o Ensino Secundário de maneira geral, o ensino da língua portuguesa e sua literatura nesse nível também passou por mudanças significativas a partir da segunda metade do século XIX no Brasil, quando a língua portuguesa ingressa como conteúdo sistematizado nas escolas. As línguas nacionais, inclusive no contexto europeu, até o século XVI não tinham espaço assegurado para seu ensino nas escolas: o Latim era prestigiado e por isso, preponderante “na formação básica da classe dominante europeia” (RAZZINI, 2000, p. 35). Esse cenário irá se modificar no Brasil apenas no final do século XIX, por uma série de razões que apresentaremos a seguir. Por ora, é primordial compreender que a língua nacional, que hoje tem sua importância consolidada, não a teve no princípio da história brasileira.

Magda Soares (1996) atribui algumas razões para essa desvalorização da língua vernácula e a consequente ausência de uma disciplina específica para este ensino até a segunda metade do século XIX. A primeira delas está relacionada ao uso que se fazia da Língua Portuguesa nos primeiros tempos do país. Nesse momento, outras duas línguas eram faladas no Brasil, sendo que o Português não era a prevalente: a *língua geral*, que recobria várias línguas indígenas, e o *latim*, utilizado no ensino secundário e superior dos jesuítas. Em segundo lugar, embora já houvesse algumas gramáticas publicadas desde o século XVI, o português ainda não se constituía como área de conhecimento desenvolvida o suficiente para gerar uma disciplina escolar. Ou seja,

não havia nem condições *internas* ao próprio conteúdo - que ainda não se configurara como área de conhecimento, a que faltava uma tradição como área de estudos - nem condições *externas* a ele - seu uso apenas secundário no intercurso verbal, a precariedade de seu estatuto escrito, na incipiente sociedade brasileira, enfim, seu pouco valor como bem cultural - para que o português adquirisse estatuto de disciplina curricular. (SOARES, 1996, p. 159)

Este cenário começa a se alterar nos anos 1750, quando Marquês de Pombal implantou reformas no ensino tanto de Portugal, quanto de suas colônias. O estadista português não apenas proibiu o ensino em tupi, mas também oficializou a língua portuguesa como única língua do Brasil, o que, indubitavelmente, contribuiu para a consolidação do português no país. Ao criticar a maneira pela qual a metrópole tratara a questão linguística até então, Pombal evidencia suas intenções com a nova política:

Sempre foi máxima inalteravelmente praticada em todas as nações que conquistaram novos domínios, **introduzir logo nos povos conquistados o seu próprio idioma**, por ser indispensável, que este é um meio dos mais

eficazes para **desterrar dos povos rústicos a barbaridade** dos seus antigos costumes e ter mostrado a experiência que, ao mesmo passo que se introduz neles o uso da língua do Príncipe, que os conquistou, se lhes radica também o afeto, a veneração e a obediência ao mesmo Príncipe.<sup>4</sup>(CUNHA, 1985, p. 79-80 apud SOARES, p.159, grifo nosso)

Desse modo, a utilização da língua portuguesa assume uma função política nítida: garantir a unificação e a uniformidade cultural de um país com extensas dimensões. Compreender esse objetivo inicial que funda tanto a obrigatoriedade do uso da língua portuguesa no Brasil, quanto a disciplina escolar destinada ao seu ensino é condição *sine qua non* para compreender os conhecimentos a serem ensinados, os valores e condutas a serem inculcados e as práticas a serem adotadas nas escolas dos séculos seguintes.

Por meio do estudo dos Programas de Ensino do Colégio Pedro II, Razzini (2000) demonstra o processo de ascensão do Português e da Literatura Brasileira no secundário a partir da segunda metade do século XIX. Até 1869, o latim ocupou entre 17 e 25% da carga horária total do secundário nesse colégio. Para os defensores das línguas antigas, afirma Bittencourt (2008, p. 105), “o latim era ‘ginástica intelectual’ indispensável ao homem culto. Estudar latim não significaria um total domínio da língua, evidentemente, mas uma forma de adquirir ‘cultura’. Ter uma ‘cultura clássica’ serviria para ler os clássicos, para ler os textos originais e admirá-los”. Razzini (2000) afirma que a preponderância do latim ocorria também pelo fato de o ensino das línguas modernas se pautarem na gramática latina, dessa forma,

neste período, o ensino da língua portuguesa estava mais dependente do ensino de latim do que estaria posteriormente. Sua subordinação talvez justificasse a acumulação das cadeiras de Português e Latim no primeiro ano, pelo mesmo professor, durante mais de trinta anos (de 1838 a 1869) e também explicasse a denominação “Gramática Geral e Gramática Nacional” no currículo em português em 1840. (Ibidem, p. 37)

Com o mesmo professor, a disciplina de Português de fato fica subordinada, até a década de 1870, ao ensino do Latim. Em 1869, o Português passa a ser incluído nos exames preparatórios que garantiam acesso aos cursos superiores. Com isso, dado o caráter exclusivamente propedêutico do secundário nesse período, os programas e a carga horária da disciplina sofrem um aumento significativo, assim, passa a haver a disciplina Português nos três primeiros anos do ginásio. Redação e composição, antes restritos à disciplina de Retórica e Poética, ingressam no Português, o que significava uma antecipação desses conteúdos para os anos iniciais do ginásio (RAZZINI, 2000). Como a aprovação em todas as disciplinas do

---

<sup>4</sup> O texto é do Diretório de 3 de maio de 1757, em que são determinadas medidas aplicadas inicialmente ao Pará e ao Maranhão, estendidas posteriormente, em 17 de agosto de 1758, a todo o Brasil.

secundário não era necessária para acesso aos cursos superiores, as disciplinas - e conteúdos - ministrados nos anos iniciais eram as consideradas mais relevantes, pois atingiam mais alunos, afinal, eram raros os estudantes que concluíam o curso. Dois anos depois, em 1871, cria-se, a partir de um decreto imperial, o cargo de professor de Português. Iniciava-se, portanto, a fase de ascensão e supremacia da língua portuguesa e sua literatura no currículo.

Principalmente a partir desse momento histórico, a língua portuguesa, sua gramática e literatura passam a ser ensinadas em determinadas disciplinas, que recebem diferentes nomenclaturas ao longo do tempo. Até o final do império, eram três disciplinas que, de forma complementar, ensinavam a língua nacional: *Retórica*, *Poética* e *Gramática*. Com a República, elas se fundem em uma só disciplina denominada *Português*. Embora seja uma mudança significativa, os princípios orientadores da disciplina eram os mesmos das três disciplinas até os anos 1940, já que a escola seguia atendendo um público bastante semelhante. Inclusive, ao contrário do que sugere a substituição apenas por uma disciplina, os conteúdos seguiam sendo desenvolvidos de forma autônoma, o que relembra o alerta de Viñao Frago (2008, p. 104), afirmando que, quando se trata das disciplinas escolares, “em algumas ocasiões, como se tem advertido, denominações diferentes mostram conteúdos bastante similares e, vice-versa, denominações semelhantes oferecem conteúdos nem sempre idênticos.”. Por isso, foi prática comum até por volta de 1950 que fossem adotados dois livros independentes: uma gramática e uma coletânea de textos. Serão essas coletâneas, também chamadas de seletas ou florilégios, que serão foco da pesquisa documental explorada no próximo capítulo.

A denominação *Português* para se referir à disciplina dedicada ao ensino da língua vernácula foi a que mais permaneceu no currículo desde sua instauração. Entretanto, vale ressaltar que surgiram outras disciplinas, mais frágeis e menos duradouras, ligadas ao ensino da língua a partir da segunda metade do século XVIII. Este é o caso da disciplina intitulada *História da Literatura Nacional*, criada na virada do século XIX para o século XX, respondendo à tendência nacionalista que surgia com a proclamação da República. Neste período, Razzini (2010, p. 52) afirma que:

A organização do Colégio Pedro II dá sinais de que os conteúdos estavam mais atrelados com uma identidade nacional, sobretudo nas disciplinas que constituem o chamado tripé da nacionalidade: História, Geografia e Língua Materna, incluindo nesta última a História da Literatura Nacional.

Em 1890, o Português já era exigido para a entrada em todos os cursos superiores. Por conta dessa tendência nacionalista, nota-se que as antologias e gramáticas, ou seja, os livros didáticos adotados no Pedro II e, conseqüentemente nas outras instituições secundárias, antes

importados de Portugal, passam a ser substituídos continuamente por obras nacionais, que incluíam um número maior de escritores brasileiros. É o princípio de uma crescente independência literária com relação à metrópole, “quando a literatura brasileira começa a ter vida própria e pode representar a nação” (Ibid, 2000, p. 121). Os livros didáticos do período, portanto, respondiam a uma dupla demanda: a formação de jovens e adolescentes por meio da educação escolar, mas também a definição da literatura e cultura nacional. Ao analisar a *Antologia Nacional*, de Fausto Barreto e Carlos de Laet, ambos docentes do Colégio Pedro II, Razzini (2000) constata que os autores optaram por não incluir qualquer autor literário vivo na data de publicação. Para a autora,

o critério de incluir só os autores mortos entre os contemporâneos para não magoar “vaidosos melindres”, demonstra que os compiladores tinham consciência de que suas escolhas extrapolavam os muros da escola quando se tratava, mesmo num livro didático, de eleger um corpus representativo da boa língua e da boa literatura nacional. (Ibidem, p. 121)

Este é um dado bastante interessante para se notar que cultura escolar e cultura geral se retroalimentam e produzem efeito uma sobre a outra. É comum se afirmar que a cultura geral - entendida de modo mais amplo possível, incluindo as mudanças políticas, econômicas e sociais - produz efeitos diretos na cultura escolar. Entretanto, o contrário ainda é pouco compreendido: não se pode pensar a escola como mero transmissor de algo abstrato que seria essa cultura geral, fruto de uma produção externa à instituição escolar. A escola é também produtora de conhecimentos, é, também, um lugar de inovação. Está aí a importância do estudo da cultura escolar.

Em pleno crescimento, as ideias nacionalistas estavam se mostrando nítidas, inclusive nas preocupações escolares. Em outras palavras, o tema da nacionalidade passa a destacar-se como uma preocupação estatal que cabe à escola contribuir significativamente - senão solucionar. O professor Hemetério dos Santos, da Escola Normal do Distrito Federal afirma em artigo publicado na *Revista Escolar do Órgão da Directoria Geral da Instrução Pública (Volume II)* de 1928 que só a língua pode firmar a unificação nacional, logo,

o Governo Federal e os Administradores dos Estados devem despender com a instrução primária o melhor de seus cuidados, não só nas escolas, mas também em todas as agremiações sociais o carinho pela boa linguagem, que nisto está a primeira e imperiosa defesa da Patria (pp. 26-27)

Neste momento, o que observamos com relação à língua portuguesa é que ganha força no currículo a medida que se torna uma “força que tem que ser politicamente considerada” (EAGLETON, 2011, p. 40). Indo em contramão ao que era realizado até então, Hemetério dos Santos, afirmava que o aprendizado da língua portuguesa não pode ser

acompanhado, até os quatorze anos, do aprendizado de línguas estrangeiras, o que “vae desfigurando a lingua nacional”. Também afirma que este ensino deve se dar da seguinte forma: o professor “explanará as regras por modelos de bons autores, vários e repetidos, tão repetidos que se aconcheguem inconscientemente na bagagem ordinária do aluno”. Logo veremos como esta visão se materializa nos livros didáticos do período.

Para além de livros didáticos e autores literários brasileiros, o esforço nacionalizador da educação se manifesta também na emergência de temáticas nacionais nas aulas da língua vernácula. Essas temáticas serão as predominantes nas primeiras obras estudadas e analisadas. Deste modo, em 1940, período em que se inicia nossa pesquisa documental com os livros didáticos, temos consolidada a importância da língua portuguesa - e sua literatura - no curso secundário. É verdade que Literatura, em 1942, é anexada à disciplina Português, como permanecerá até os dias atuais nos anos finais do Ensino Fundamental. Por esse motivo, no âmbito desta pesquisa, embora tenhamos como foco o ensino de Literatura - logo, também as práticas de leitura na escola - estamos nos dedicando à compreensão e escrita da história da disciplina escolar Português, que mais tarde será denominada *Comunicação e Expressão*.

## 5. O LIVRO DIDÁTICO E A LEITURA NAS AULAS DE PORTUGUÊS (1940-1986)

Apenas oito após a criação do Ministério de Educação e Saúde Pública, é criada em 1938 a CNLD. Haveria, a partir de janeiro de 1940, uma comissão responsável por examinar e autorizar os livros didáticos - inclusive os compêndios e livros de leitura - a serem adotados nas escolas públicas e particulares com base em critérios pré-estabelecidos. É intrigante o fato de que, dentre os critérios estabelecidos, há uma grande preocupação com o conteúdo político-ideológico dos livros, em comparação ao conteúdo propriamente pedagógico. Não seria autorizado, por exemplo, o livro didático que tivessem as seguintes características:

- a) que atente, de qualquer forma, contra a unidade, a independência ou a honra nacional;
- b) que contenha, de modo explícito ou implícito, pregação ideológica ou indicação da violência contra o regime político adotado pela Nação  
[...]
- d) que despreze ou escureça as tradições nacionais, ou tente deslustrar as figuras dos que se bateram ou se sacrificaram pela pátria;  
[...]
- f) que inspire o sentimento da superioridade ou inferioridade do homem de uma região do país com relação ao das demais regiões;
- j) que atente contra a família, ou pregue ou insinue contra a indissolubilidade dos vínculos conjugais;
- k) que inspire o desamor à virtude, induza o sentimento da inutilidade ou desnecessidade do esforço individual, ou combata as legítimas prerrogativas da personalidade humana. (BRASIL, 1938)

Ao investigar os motivos que levariam livros escolares a serem vetados, podemos compreender algumas ideias norteadoras sobre o que o governo Vargas esperava de um livro didático (RAZZINI, 2000). Tal artefato deveria promover

de preferência, a intimidade, a honra e o regime político nacionais, o chefe da Nação, nossas tradições e figuras históricas, que fosse otimista quanto ao nosso destino, que apaziguasse o regionalismo e o racismo, que tolerasse várias religiões, que promovesse a família e o casamento, que inspirasse o amor à virtude e induzisse ao esforço individual. (Ibidem, p. 101)

O livro didático, portanto, além de apresentar um conteúdo correto e atualizado com as inovações científicas e padrões linguísticos, deveria “expressar os valores e a moral de sua época, evitando, assim, qualquer desvio de natureza ‘espiritual’ em sala de aula” (BITTENCOURT, 2008, p. 53). Por conta das temáticas abordadas diretamente ligadas à nação, os livros dedicados ao ensino de literatura, assim como os de história e geografia, eram alvo de atenção especial. A literatura era vista como um recurso para o processo de formação da infância e juventude, suscitando nos moralistas e nos educadores atitudes ambivalentes: “ao mesmo tempo fascinados pela sua força humanizadora e temerosos da sua

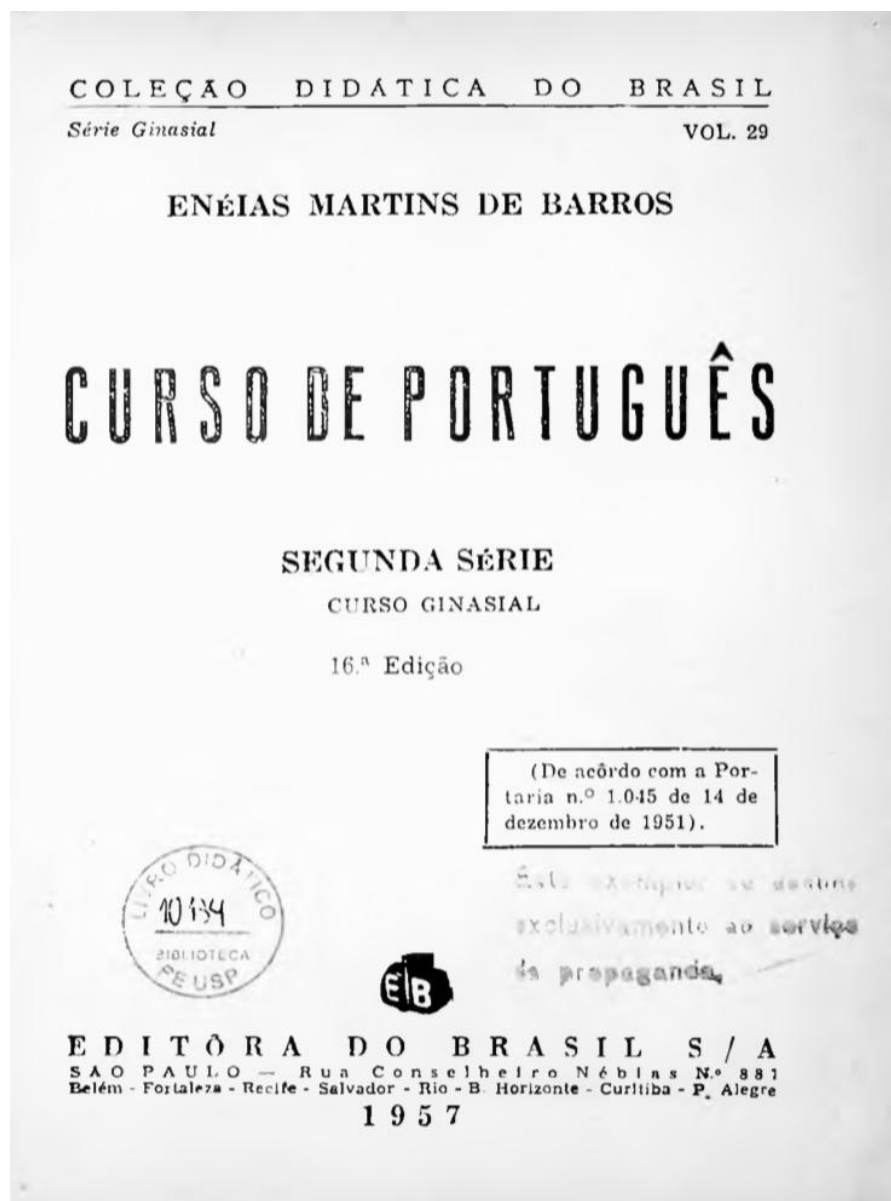
indiscriminada riqueza. E daí as duas atitudes tradicionais que eles desenvolveram: expulsá-la como fonte de perversão e subversão, ou tentar acomodá-la na bitola ideológica dos catecismos” (CANDIDO, 1999, p. 84).

Indubitavelmente, desde a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e da CNLD em 1938, as orientações metodológicas do ensino de literatura e português definidos nas instruções ministeriais impactavam diretamente a produção de livros didáticos da época. Notou-se, de modo geral nos livros didáticos, uma tendência de editores enfatizarem que o livro em questão estava atualizado e de acordo com as últimas normativas.

As pesquisas sobre o livro didático de Português indicam que, a cada novo programa e reforma de ensino, os autores e editores procuram atender às alterações e sugestões de conteúdos e metodologias. Por essa razão era comum encontrar, nos próprios livros, as “Instruções Pedagógicas para a execução do Programa de Português. (BUNZEN, 2011, p. 897)

Embora alguns livros se mostrassem mais “tímidos” ao fazer referência aos programas e reformas educacionais mais recentes com relação à data de publicação, dos sete livros selecionados entre 1941 e 1963, cinco deles mencionam diretamente a legislação que buscam obedecer. A obra *Curso de Português: Segunda série*, de Enéias Barros, apesar de estar em sua 16ª edição em 1957, exemplar que tomamos para análise, foi revista de modo a se adequar ao programa de Português em vigor, informação que os editores consideraram importante o suficiente para ser impressa na folha de rosto do livro: “De acôrdo com a Portaria nº 1045 de 14 de dezembro de 1951” (Figura 2).

Figura 2 - Folha de rosto da obra *Curso de Português* (1957), de Enéias Martins de Barros.



Fonte: Barros (1957)

Outras obras optaram não apenas por indicar o programa ao qual buscam se adequar, mas também publicá-lo, seja em parte, seja na íntegra nas páginas iniciais do seu livro. Este é o caso da obra de Aída Costa, intitulada *Segundo livro de Português* e publicada em 1951 e de acordo com as determinações curriculares de 1942 (Figura 3).

Figura 3 - Programa de Português impresso na obra *Segundo livro de Português* (1951), de Aída Costa

## PROGRAMA

**I. LEITURA.** — Far-se-á em trechos, em prosa e em verso, que tenham por assunto principal a paisagem e a vida em cada uma das regiões naturais do Brasil.

**II. GRAMÁTICA.** — Com apoio nessa leitura, se tratará do seguinte:

**UNIDADE I:** — Preposições. Exercícios de regência para aquisição do bom uso das preposições. — Substituição de frases por outras diversas, mas equivalentes pelo sentido. — Primeiras noções de subordinação. — Estudo da análise léxica e sintática, um tanto mais desenvolvido que na primeira série.

**UNIDADE II:** — Predicado verbal, predicado nominal. O predicativo. — Aposição. O apóstrofo. — Exercícios de conjugação, dada especial atenção ao imperativo, ao mais-que-perfeito simples do indicativo e ao futuro do subjuntivo. A forma do mais-que-perfeito do indicativo com o valor de condicional e de imperfeito do subjuntivo: exercícios. — Exercícios sobre verbos conjugados reflexamente e sobre verbos com o pronome **lo** ou **o** enclítico.

**UNIDADE III:** — O vocativo. Interjeições e locuções interjectivas. — Formação de palavras: composição, derivação. Prefixos e sufixos: exercícios. Formação parassintética. — Graus de significação do substantivo, do adjectivo e do advérbio; exercícios. — Comparação. Exercícios práticos sobre comparação.

**OUTROS EXERCÍCIOS.** — Além da leitura e dos exercícios próprios de cada unidade de gramática, haverá: — Estudo do vocabulário, acompanhado de exercícios. — Exercícios de ortografia e pontuação. — Exercícios de exposição oral e de relação. — Estudo elementar da versificação a propósito das poesias lidas na aula.

(Portaria n.º 170, de 11 de julho de 1942, do Ministério da Educação).

Fonte: Costa (1951)

Também foi possível notar que os livros publicados nos anos subsequentes às reformas, isto é, obras lançadas ou editadas em períodos de modificações, seja no ciclo de ensino, seja especialmente na disciplina em questão, tendem a ter um esclarecimento mais explícito com relação a esse ponto. Este é o caso da obra *Páginas Literárias* (BUENO, 1947), cuja primeira edição data provavelmente de 1943. Nela, o *decreto n.º 4.244 de 9 de abril de 1942* é mencionado não apenas na folha de rosto, mas também na carta aos professores, em que se afirma: “seguimos à risca as instruções ministeriais”. É também o caso de *Português para o Ginásio*, obra de José Cretella Júnior publicada em 1953, dois anos após a portaria n.º 1.045. Cretella Júnior não somente menciona, mas também imprime integralmente, nas páginas iniciais de seu livro, a transcrição das *Instruções metodológicas para a execução do programa de Português*, impressas originalmente no Diário Oficial da União de 22-2-1952.

Esse é um dos efeitos pretendidos com o aumento do controle sobre o livro didático no país: autores e editores, antes com maior liberdade, agora se viam reféns não apenas dos currículos, mas também da autorização da CNLD. A obra escolar estaria fadada ao sucesso

ou ao fracasso antes mesmo de entrar na sala de aula. Parece-nos também que incluir de alguma forma os programas ou normativas com os quais os livros estão de acordo garantia a essas obras alguma vantagem com relação à concorrência. Não podemos nos esquecer que os livros didáticos acabam por representar grande parte do mercado editorial brasileiro. Gatti Júnior (1997) afirma que, no caso brasileiro, a produção de livros didáticos e paradidáticos destinados à clientela escolar alcançou cerca de 60% da produção nacional de livros em 1993.

Esta não é uma tendência momentânea, uma característica de uma ou duas décadas. Pelo contrário, esta parece ter se mantido e ampliado ao longo das últimas décadas do século XX. Em *Comunicação em Língua Portuguesa* (1983), os autores Carlos Faraco e Francisco Moura, junto à editora Ática, consideraram importante não apenas mencionar a legislação da época, mas também dedicar mais de vinte páginas ao esclarecimento dos objetivos da disciplina, das concepções pedagógicas e metodológicas, bem como da estrutura da obra. Neste período já era recorrente a confecção de livros do professor que tinham acrescidas em suas páginas além das respostas dos exercícios, recomendações metodológicas de forma a garantir a coerência das práticas de sala de aula com o que era prescrito pelo autor.

A existência ou não de manuais do professor inclusive passaram a ser critério analisado pelo PNLD ao selecionar os livros didáticos aprovados para uso e distribuição do livro nas escolas. Os professores e professoras, ao consultar o *Catálogo pra Indicação do Livro Didático de 1997* para fazer suas escolhas, poderiam verificar quais livros tinham o manual e caderno de atividades. Dentre os 22 livros de História indicados para a sexta série, apenas três não contavam com o manual, o que indica o quão relevante ele se configurava neste período. O livro intensificava o seu papel formativo: por meio do livro o professor estuda (BOTO, 2010). A esse respeito, Gatti Júnior (1997, p. 37) revela a

tendência nacional, gestada desde meados dos anos sessenta, de tomar o livro didático como um paliativo para as questões postas pela realidade educacional brasileira, especialmente à problemática da qualidade e das condições do trabalho docente.

Diante do reconhecimento do poder do professor na sala de aula, as editoras e autores consideraram relevante travar um maior diálogo com seu interlocutor autorizado, o docente, por meio das introduções e prefácios (BITTENCOURT, 2008). Os professores eram vistos pelos autores como responsáveis pelo sucesso da obra. Esses discursos introdutórios foram se revelando, ao longo da pesquisa, fontes cada vez mais significativas à medida em que eram continuamente ampliados ao longo da segunda metade do século XX. Eles indicavam concepções dos autores sobre o conhecimento e a metodologia recomendada. Essas

indicações serão melhor exploradas ao longo deste capítulo. Por meio do estudo bibliográfico e documental, tendo por fonte principal os livros didáticos, observou-se que, ao longo da segunda metade do século XX, poderíamos pensar em dois momentos distintos do ensino de língua portuguesa e sua literatura. Apesar de não se serem períodos com delimitações fixas e desprovidas, no seu interior, de mudanças significativas, eles apresentam finalidades, conhecimentos e práticas consideravelmente distintas no que se refere ao ensino da língua. Por isso, considerou-se adequado apresentar os dados encontrados considerando os seguintes períodos: *de 1940 a 1970* e *1971 a 1986*.

### **5.1 Educar para a nação: a literatura e a inculcação de valores necessários à pátria (1940 - 1970)**

A educação dada e recebida nas instituições escolares consiste em um conjunto que excede o currículo programado e, por isso, é algo extremamente complexo de se desvendar, não é à toa que Julia (2001) define, metaforicamente, a cultura escolar de a “caixa preta” da escola. Chervel, por sua vez, situa as disciplinas escolares no centro do dispositivo escolar e afirma que “sua função consiste em cada caso em colocar um conteúdo de instrução a serviço de uma finalidade educativa” (CHERVEL, 1990, p. 188). Esta afirmação parece fundamental sobretudo para a compreensão da disciplina *Português*, como era denominada, até 1971 a disciplina responsável pelo ensino de gramática, redação, vocabulário e também literatura. O currículo de Português, como indica o *Plano de Desenvolvimento dos Programas Mínimos do Ensino Secundário de Português* de 1951 tinha por objetivos:

- a) habilitar o estudante a falar e escrever corretamente;
- b) despertar-lhe o amor da língua portuguesa e o gosto literário;
- c) contribuir para a sua educação moral e intelectual;
- d) cooperar para a formação de sua consciência patriótica e de sua consciência humanística. (JÚNIOR, 1953, p. 10)

Dessa maneira, o ensino e aprendizado de literatura encontrava-se, entre as décadas de 1940 a 1960, bastante aliado à aquisição da gramática e vocabulário. A obra *Curso de Português: Segunda série* (BARROS, 1957) divide seu livro em duas partes, sendo uma delas denominada “Estudo gramatical a propósito da leitura”. Percebe-se, nesse período, uma preocupação com os métodos decorrente dos avanços nas ciências da educação. O estudo gramatical descontextualizado foi sendo continuamente substituído por uma prática em que a leitura literária serviria de disparador para a análise gramatical e assimilação de vocabulário.

O vocabulário era considerado objeto de enorme valor, Silveira Bueno enfatiza que deu, em sua antologia, um cuidado especial à formação do vocabulário, considerado “base

essencial do aprendizado de línguas vivas” (BUENO, 1927). Podemos inferir que, principalmente no curso das décadas de 1940, 1950 e 1960, seu aprendizado ocupava boa parte da carga horária da disciplina. Estaria a leitura, então, em uma posição subalterna ao aprendizado da gramática, servido apenas a sua aquisição? A leitura aparecia também com finalidade própria: tinha por objetivo que o aluno entrasse em contato com excertos literários tidos como exemplos do bem falar e bem escrever, bem como excertos que contribuissem para a formação da consciência patriótica e humanística. Em outras palavras, a disciplina e especialmente a literatura, pela importância que assume na formação de indivíduos, assumia finalidades não só do campo do aprendizado de conteúdos curriculares, mas também uma função educativa: formar a personalidade.

Diante da visível preocupação com a formação da “personalidade integral do adolescente [...] fazer dêle um cidadão útil a si mesmo, à família e a pátria.” (AMORA; SÁFADY, 1961), considerada finalidade precípua do ensino secundário, tornou-se alvo de interesse quais eram os critérios que levaram à escolha dos trechos literários publicados em cada livro. Novamente, os programas e cartas aos professores forneceram importantes evidências para a compreensão desses critérios, como o seguinte trecho de *Páginas Literárias* (1947), de Silveira Bueno: “constituímos antologias especiais, dedicadas a classes masculinas onde trechos, quer em prosa, quer em verso, tratam de incutir na alma do estudante as qualidades que a Pátria e a Religião exigem de seus filhos”.

Os programas previstos por determinações estatais das décadas de 1940 e 1950 se mostraram bem semelhantes no que se refere à escolha de excertos literários. O programa de 1942, transcrito na obra de Aída Costa (1951), afirma que a leitura “far-se-á em trechos, em prosa ou em verso que tenham por assunto principal a paisagem e a vida em cada uma das regiões naturais do Brasil”. De acordo com o programa de 1951, escolher-se-iam

para leitura textos muito simples, em prosa e em verso, que tenham por assunto, principalmente, a **terra natal**, a **escola**, a **família**, exemplos de **fatos heróicos** e **virtudes cívicas** [...] **Com esse caráter predominantemente educativo** prosseguirá a leitura por todo o curso secundário; mas, tão cedo quanto possível, começará o professor a tirar dela tudo o que seja necessário para a cultura intelectual dos alunos, esforçando-se por estimular neles o gosto literário e exigindo-lhes, cada vez mais, **expressão correta e elegante**, não só do falar, senão também do escrever. (JUNIOR, 1953, grifo nosso)

De acordo com o programa de português da época, embora devesse se dedicar progressivamente, à expressão correta e elegante, a leitura no ensino secundário deveria ter como objetivo predominante a educação, em oposição à instrução. Isto significa dizer que,

em diálogo com as finalidades pretendidas com o ensino secundário, a disciplina Português assume nesse período funções mais sutis “de socialização do indivíduo no sentido amplo, da aprendizagem da disciplina social, da ordem, do silêncio, da higiene, da polidez, dos comportamentos decentes” (CHERVEL, 1990, p. 188). Sobre essa questão, Julia (2001, p. 22) reconhece que vê na escola

não somente um lugar de aprendizagem de saberes, mas, ao mesmo tempo, um lugar de inculcação de comportamento e *habitus* [...] A cultura escolar desemboca aqui no remodelamento dos comportamentos, na profunda formação do caráter e das almas que passa por uma disciplina do corpo e por uma direção das consciências.

A escolarização assume a explícita finalidade de civilizar (BOTO, 2010), finalidade esta compartilhada com a disciplina *Português*. Dessa forma, foi possível concluir que, entre 1940 e 1970, havia dois principais critérios que pautavam a escolha dos trechos a serem apresentados à juventude, o primeiro relacionado à educação e o segundo relacionado à instrução: os trechos deviam, primeiramente contribuir positivamente para a formação do caráter e do cidadão e, em segundo lugar, ser bons exemplos de uso da língua portuguesa. Como resultado, os trechos selecionados não só eram grandes clássicos da literatura nacional, mas também privilegiavam as seguintes temáticas: *família, escola, pátria*.

Surge, então, mais um questionamento: dentre essas temáticas, existiria alguma a que se atribuiu uma importância maior? Esta é, certamente, uma pergunta para a qual não se tem uma resposta definitiva. Entretanto, o livro *Páginas Literárias* (BUENO, 1947), por ter adotado a divisão das lições e excertos por temática, nos aponta para uma direção: enquanto a temática *Escola* possui quatorze excertos, e a temática *Família* tem vinte, enquanto *Pátria* é composta por 42 lições, ou seja, mais da metade do livro. O caráter nacionalista, que em tempos anteriores poderia ser visto como característica dessa obra específica, é consequência de um ensino secundário marcadamente nacionalista que ditava os traços que esses livros deveriam assumir para ganhar espaço nas escolas. Para o ministro Gustavo Capanema,

o secundário era o nível por excelência destinado a formar os futuros cidadãos em sua consciência patriótica. Educar para a sociedade foi interpretado como **educar para a nação**. Nesse sentido, tal objetivo definia um currículo de acentuado conteúdo humanístico, necessário para a preparação das individualidades condutoras do povo e da nação. (VEIGA, 2007, p.292 apud FREITAS, 2011, p. 216, grifo nosso)

Um grande artifício utilizado para a educação patriótica da mocidade, ao longo das décadas 1940 a 1960, foi a apresentação de trechos a respeito de notáveis eventos da história nacional. As antologias, como eram chamadas as obras em que se compilavam trechos literários, também tornavam-se responsáveis pela divulgação da história do Brasil e da

construção de heróis nacionais. Alguns trechos publicados na obra de Aída Costa (1951) podem exemplificar alguns dos episódios da história nacional retratados, como é o caso dos excertos *Um Engenho Colonial*, de Paulo Setubal e *Os bandeirantes*, de Afonso Celso. Aníbal Bruno (1941) também publica *A descoberta do Brasil*, de Rocha Pombo. Razzini (2000, p. 54) ressalta que “tanto a história política como a história literária tinham o mesmo objetivo: criar símbolos nacionais através do culto dos heróis. Alguns historiadores brasileiros do século XIX dedicaram-se a ambas histórias com as mesmas tintas patrióticas”. À despeito desse ponto, Romero afirma que só existe um recurso verdadeiramente eficaz para introduzir na escola a conduta cívica e patriótica:

É o exemplo dos grandes cidadãos, a história dos que fizeram a ela própria, sobressaindo sobre a atividade anônima das massas, dirigindo-as aos seus destinos e aos seus ideais. (ROMERO, 1915, p. IX apud BITTENCOURT, 2008, p. 118)

Embora esta divisão - Família, Pátria, Escola - possa sugerir que as temáticas pouco se relacionam entre si, fica nítido pelos textos literários apresentados o quão interligadas são. Um texto que trata da escola, por exemplo, costuma trazer também elementos da instituição familiar ou até da nação. Em *Páginas Literárias* (BUENO, 1947), parte-se, não por acaso, da *família*, do lar, descrito em excerto publicado por Antero de Figueiredo como “único conforto inalterável da vida” (Ibidem, p. 13). Só então, são apresentados os excertos da *Pátria*, caracterizada por Rui Barbosa como “a família amplificada” que tem os mesmos elementos orgânicos: “a honra, a disciplina, a fidelidade, a benquerância, o sacrifício” (Ibidem, p. 136). A *escola* também é, pelo livro e pela escola, apresentada à mocidade. É, segundo trecho de Basílio de Magalhães, o lugar de onde a luz irradia e onde o nacionalismo é plantado nos corações. Nas palavras do autor:

A escola é o foco donde a luz irradia,  
a luz que aclara os tempos e as nações  
[...]  
Pois onde é que o soldado balbucia  
o nome “Pátria”, que enche os corações?  
(MAGALHÃES, [s.d.] apud BUENO, 1947, p. 71)

Fica evidente, a partir dessas obras, que os saberes escolares aliavam-se a uma dada **cosmovisão** [...] para que fossem formadas ideias de **pátria, família, de criança, de disciplina**, etc.” (BOTO, 2010, p. 55, grifo nosso). A escola também trata de mostrar à criança e ao jovem normas e comportamentos a serem repetidos, isto é, a escola apresenta por meio de exemplos de personagens históricos o que se espera do adulto que está se tornando. Diante disso, Marin (2020) aponta que o livro didático assume o caráter educativo do

processo civilizador. Nessa direção, Gilberto Amado ([s.d.] *apud* BUENO, 1947, p. 37) ganha espaço na obra de Silveira Bueno e destaca que homens de caráter são “os ardentes, os iluminados, os que não se temem do perigo, os que não pactuam com as injustiças, nem dissimulam a verdade, fugindo ao sacrifício das reivindicações perigosas [...]”.

Bueno (1943) publica a coleção *Páginas Seletas*, destinada às classes ginásiais femininas. Embora, de acordo com a legislação vigente da época, houvesse poucas diferenças entre o currículo escolar voltado para meninas e aquele voltado para meninos, o ensino destinado ao primeiro grupo deveria ter uma metodologia específica, que tivesse em mira “a natureza da personalidade feminina e bem assim a missão da mulher no lar” (BRASIL, 1942). A adoção do ensino misto, apesar de representar diminuição de gastos, era visto como perigoso na medida em que “poderia produzir males consideráveis, por causa dos vícios da educação doméstica e ausência dos sentimentos religiosos” (ALMEIDA, 1989, p. 153 *apud* BITTENCOURT, 2008, p. 40). Era isto que ainda justificava a obrigatoriedade de classes femininas exclusivas.

A Livraria Acadêmica Saraiva enxerga nessa legislação uma oportunidade editorial que se concretiza em 1943 com a publicação de *Páginas Seletas* (BUENO, 1943). Compatível com a alma feminina, a obra, ainda que publicada pelo mesmo autor e editora, propõe às moças uma educação bastante distinta da proposta dirigida aos moços em *Páginas Literárias* (BUENO, 1947). Em ambas as obras, o mundo é apresentado à mocidade. A *Nação e família* são temas norteadores para as classes femininas. No entanto, os exercícios de composição e os textos literários indicam que, para a mulher, os valores e comportamentos esperados são outros. À mulher, é apresentado o mundo das mulheres. O que se esperava de uma mulher exemplar? Almeida Garrett, ao enaltecer D. Maria Teresa Midosi e Mazarem após seu falecimento, esclarece às meninas:

Todas as qualidades de uma senhora exemplar se davam nela: religiosa sem hipocrisia, amável sem afetação, instruída sem pretenções. Falou, como a sua, as línguas inglesa e francesa, teve uma completa e aproveitada educação: pudera brilhar como poucas pelos dotes da alma e pelas graças do corpo; escolheu viver para si, entregar-se às modestas ocupações do lar doméstico” (GARRETT, [s.d.] *apud* BUENO, 1943, p. 140)

A partir de uma prática semelhante à trazida para as classes masculinas, a lição buscava fazer penetrar no espírito da jovem o texto lido. Para tanto, acreditava-se que “obras modernas” deveriam ser priorizadas, pois provocariam “emoções sinceras” nos jovens, que passariam a relacionar o lido às suas vidas (RAZZINI, 2000). A composição como, por exemplo, as propostas em *Páginas Seletas* – “A vaidade das mulheres”, “O recato é o mais

belo enfeite de uma mulher” e “A má impressão que nos dá a mulher que fuma” – além de promover o exercício da língua, tinham como objetivo central a inculcação efetiva de valores, normas e códigos.

As antologias e livros de português do período perfaziam, assim como os livros de leitura destinados ao ensino primário analisados por Boto (2010, p. 38),

estratégias de controle, instauração, preservação e perpetuação de valores, de tradições, de costumes existentes ou pretendidos por grupos em posição de poder na sociedade. Fazem isso, porém, apresentando as normas e preceitos dos saberes escolares como se estes fossem consensuais ou universalmente reconhecidos. Valeriam em tese para qualquer tempo, em qualquer parte.

A leitura e a escrita no secundário brasileiro assumiam finalidades bastante específicas e explícitas: à formação moral e nacionalista dos jovens, bem como à aprendizagem do falar e escrever não apenas correto, mas também elegante. A leitura escolar não é, entre as décadas de 1940 a 1970, leitura de fruição, de prazer. Assim como Boto (1997, p. 509) constata a partir do estudo dos livros do ensino primário português, a leitura escolar “é antes o mundo do dever recomendado aos pequeninos, quase como orientação para a vida em sociedade”. Sobre as práticas de leitura escolar, Bittencourt (1996, pp. 97-98, grifo nosso) afirma:

A prática de leitura na sala de aula era imposta pelo professor que, preferencialmente, obedecia as prescrições das autoridades educacionais e autores de livros, na tentativa de obter uma **leitura sem “desvios”**, impossível de outras interpretações. O professor determinava como ler e o tempo de ler. Eram ensinadas as regras de pontuação, respiração, de postura diante do livro e da leitura e, principalmente, do respeito ao texto escrito.

De forma análoga, é possível constatar que o escrever na sala de aula também não se configurava como atividade criativa, mas “mera repetição de temas controlados” (BITTENCOURT, 2008, p. 214).

Tomando o livro didático de literatura e português como objeto de estudo a ser aqui investigado, optou-se por realizar, logo no início da pesquisa de Iniciação Científica que deu origem a este trabalho, um levantamento do quadro de autores literários publicados nos livros didáticos de 1940 a 2012. Foi constatado, no entanto, que entre as décadas de 1940 e 1970 havia um *corpus* de autores clássicos que aparecia nos livros didáticos, mais do que isso, observou-se que muitos desses autores tinham mais de um excerto no mesmo livro, como é possível constatar na tabela a seguir. Isso configura um início de que, nesse primeiro momento, o ensino se centrava em uma leitura intensiva, ou seja, repetida dos clássicos com o propósito de imprimir no estudante formas corretas e elegantes de se comunicar.

Tabela 5 - Autores Literários com mais excertos publicados nos livros didáticos de 1940 a 1970: quantidade de livros em que aparece e quantidade de excertos

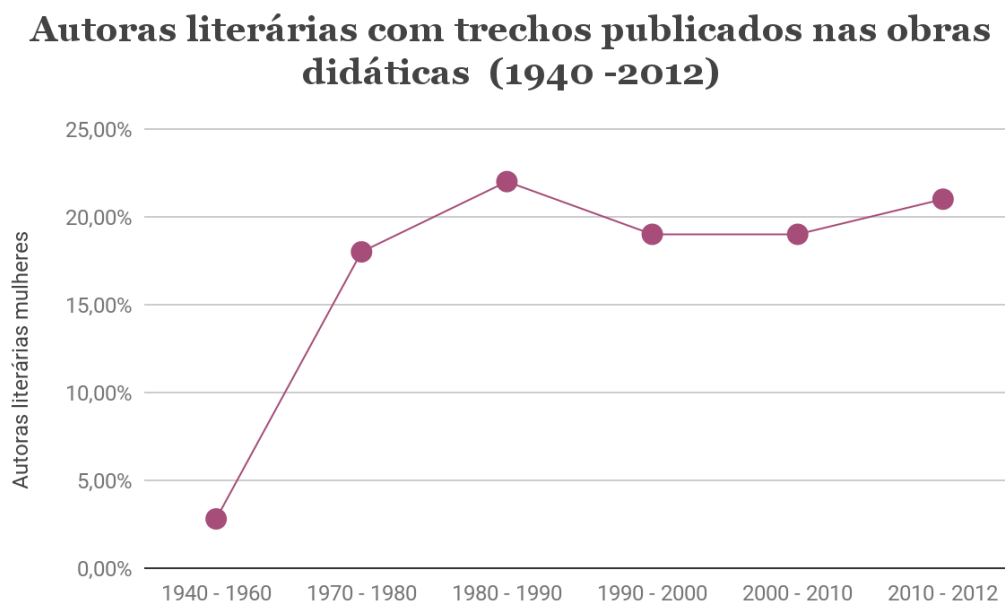
Autores literários	1940-1970		1971-2012	
	Em quantos livros aparece? (_/7)	Quantos trechos publicados no total?	Em quantos livros aparece? (_/12)	Quantos trechos publicados no total?
Olavo Bilac	6	27	1	1
Visconde de Taunay	6	9	0	0
José de Alencar	5	13	1	2
Coelho Neto	5	12	0	0
Gustavo Barroso	4	9	0	0
Machado de Assis	4	4	1	1
Raul Pompeia	4	5	0	0
Afonso Celso	4	4	0	0

Fonte: a autora

Oito autores literários, portanto, apareceram em mais da metade dos sete livros selecionados com publicação entre 1940 e 1970, são eles: Olavo Bilac, Visconde de Taunay, José de Alencar, Coelho Neto, Gustavo Barroso, Machado de Assis, Raul Pompeia e Afonso Celso. Além deles, outros autores apareceram em mais de dois livros, com ênfase em Monteiro Lobato, que apesar de ter excertos publicados em apenas três livros do período, possui, ao todo, treze trechos publicados, sendo onze deles apenas em um livro: *Língua Portuguesa para a Segunda Série Ginásial* (1941), de Aníbal Bruno. A descoberta mais surpreendente foi notar que, de 1970 em diante, esses autores até então relevantes praticamente desaparecem dos livros didáticos da 6ª série. O caso mais explícito desse desaparecimento é do poeta Olavo Bilac, que até 1970, tinha 27 excertos em seis dos sete livros publicados no período e, a partir de 1971, possui apenas um trecho entre os doze livros publicados no período.

Este foi o primeiro indício de que haveria entre as décadas de 1960 e 1970 uma mudança significativa na composição dos excertos literários utilizados nas aulas de Português. A partir do levantamento inicial foi possível explorar os dados de modo que, aos poucos, foram confirmando a hipótese de que no princípio da década de 1970, os livros didáticos seriam consideravelmente diferentes dos publicados até esta data. Uma dessas análises foi com relação às autoras literárias, mulheres que tinham excertos de sua obra publicadas nos livros. Os livros literários mais antigos (1940-1970) possuíam um número ínfimo de autoras: dos 106 autores apenas três eram mulheres, isto é, apenas 2.8% dos textos presentes nos livros foram escritos por mulheres. Já na década de 1970, dos 45 autores, oito eram mulheres, o que representa 18% do total, um aumento significativo em comparação com as décadas anteriores. Vale ressaltar que embora em 1980 esse número suba para 22%, ele se mantém constante até o livro mais recente, de 2012, como mostra o gráfico a seguir:

Figura 3 - Porcentagem de autoras literárias com excertos publicados nas obras didáticas de 1940 a 2012.



Fonte: a autora

Com relação aos autores dos livros didáticos, ocorre uma mudança semelhante. Até 1970, havia apenas uma autora mulher, Aída Costa, licenciada em Letras Clássicas pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, em comparação com os nove autores do período. Em 1987, surge outra autora: Salete Messias Conrado. A partir de 1990, todos os seis livros foram escritos ao menos por uma mulher, sendo metade deles escritos apenas por

autoras mulheres. Seria interessantíssimo investigar melhor a relação entre o maior número de autoras de livros didáticos de Português e o número de excertos literários selecionados escritos por mulheres. Seria também essencial olhar para os textos literários de autoras mulheres, buscando entender sobre o que falam? Trariam elas outras temáticas, outros olhares? O que exatamente possibilitaria a entrada, na década de 1970, de um número muito maior de escritoras? Essas são algumas problemáticas as quais, embora instigassem nosso interesse, não foram examinadas com a profundidade que demandavam e, por isso, ficam como questões a serem respondidas em próximas pesquisas.

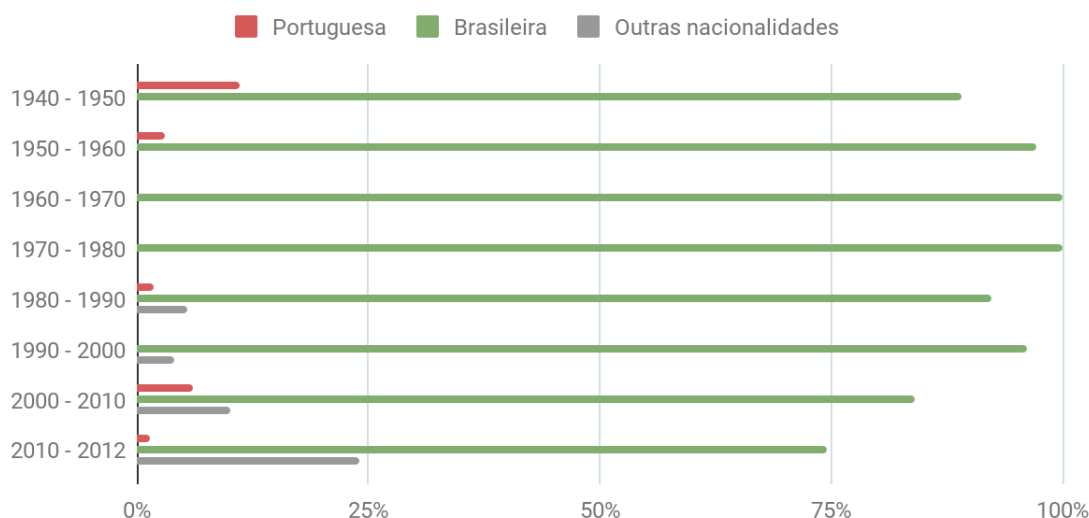
Com o intuito de investigar a presença de autores portugueses e a autonomia da literatura brasileira com relação a Portugal, realizou-se também um estudo da nacionalidade dos autores e autoras literárias. Como indica o gráfico a seguir, na década de 1940, já havia uma predominância de autores brasileiros nos livros selecionados equivalente a 89%, embora fosse verdade que anteriormente, de 1856 a 1869, notava-se um “peso maior que tinham os textos de autores portugueses com relação aos autores brasileiros, ainda, pela autoria das obras didáticas e seletas adotadas, organizadas por portugueses, ainda que algumas fossem impressas no Brasil” (RAZZINI, 2010, p. 50). Em 1950, apenas 3% dos autores são portugueses e em 1960 e 1970 todos os autores e autoras literárias são brasileiros. Em 1980, no entanto, Teresa Noronha, tem um excerto publicado após duas décadas sem a presença de autores portugueses. Há também, nessa mesma década, algo novo: a presença de autores de outra nacionalidade, que não a portuguesa e a brasileira, são eles: o francês Maurice Druon, o italiano Sérgio Bardotti e os alemães Irmãos Grimm, correspondendo a 7% dos autores.

Figura 5 - Nacionalidade dos autores e autoras literárias com excertos publicados nos livros didáticos entre 1940 e 2012<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Considerou-se os autores literários cujas informações foram encontradas, o que equivale a 94,55% dos 385 autores.

## Nacionalidade dos autores literários com excertos publicados (1940 - 2012)



Fonte: a autora

Assim, embora a literatura portuguesa volte a aparecer nos livros didáticos após 1980, outro achado se mostra ainda mais interessante: a crescente presença de autores e autoras de outras nacionalidades, como Estados Unidos, Itália, Inglaterra, França e Alemanha, até que em *Para Viver Juntos* (2009) e em *Português: Linguagens* (2012): 17 dos 92 excertos sejam de autores de outras nacionalidades, correspondendo 18% dos excertos publicados. Esse crescente número pode ser compreendido como um indício de que temas nacionais e o uso elegante da língua portuguesa deixam de ser os critérios mais relevantes para a escolha desses trechos. Vale ressaltar, no entanto, que em *Português: Linguagens*, oito dos nove excertos principais do capítulo ainda são de escritores brasileiros, enquanto os excertos menores e complementares abrem espaço significativo para outras nacionalidades, aproximadamente 15%. Em suma, a partir de 1970 foi se observando uma queda da formação clássica humanista, na medida em que o Brasil foi “estabelecendo laços culturais mais fortes com a **cultura dos Estados Unidos**, não por acaso, portanto, o país que financiava ou avalizada os projetos desenvolvimentistas do governo militar brasileiro.” (RAZZINI, 2010, p. 57). No subcapítulo seguinte, aprofundaremos a análise do período que se inicia na década de 1970, apresentando quais foram as mudanças na disciplina dedicada ao ensino do português e nos livros didáticos.

## 5.2 *Comunicação e Expressão: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971 (1971-1986)*

A escola é palco de recorrentes mudanças, algumas mais sutis, outras acentuadas. Pelo acervo didático a que tivemos acesso, vários indícios distintos convergiam para a existência de uma mudança significativa nos livros didáticos e, simultaneamente, no ensino de português e literatura no ensino secundário na década de 1970. E, de fato, uma radical mudança aconteceu em decorrência da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 5692/71). Sobre ela, Magda Soares (1996, p. 169) afirma que

a nova lei que, sob a égide desse governo, reformulou o ensino primário e médio, punha a educação, segundo os objetivos e a ideologia do regime militar, a serviço do desenvolvimento; a língua, no contexto desses objetivos e dessa ideologia, passou a ser considerada instrumento para esse desenvolvimento.

A disciplina então se via em um momento de profundas transformações, que foram rapidamente incorporadas aos livros didáticos destinados ao seu ensino. Livros até então adotados na escola passam a ser continuamente substituídos para atender às novas exigências. A *Antologia Nacional*, de Fausto Barreto e Carlos de Laet, estudada por Márcia Razzini (2000), por exemplo, tem sua primeira edição publicada em 1895 e, ao longo de 74 anos de longevidade, publicou outras 42 edições, sendo a última em 1969. Esse fato sugere que a Antologia Nacional, obra de leitura intensiva de várias gerações de brasileiros que passaram pela escola secundária, passa, a partir da década de 1970, a ser vista como “detentora de modelos desgastados” (RAZZINI, 2010, p. 57).

A partir da década de 1970, os livros didáticos passam, de acordo com Razzini, a admitir um número mais variado de textos, bem como outras manifestações gráficas, tais como jornais, revistas, propagandas e tirinhas, o que seria explicado pela função instrumental da língua priorizada pela Lei 5.692/71. A nomenclatura *Comunicação e Expressão* substituiu aquela utilizada por décadas para identificar a disciplina dedicada ao ensino da língua vernácula, o *Português*. A nova disciplina já enfatiza o caráter a ser privilegiado no ensino. Tamanho foi o impacto da lei sobre os livros didáticos que logo em seus títulos já traziam a língua como instrumento de comunicação: *Hora da Comunicação* (197-), de Domingos Paschoal Cegalla, *Isto é comunicação* (197-), de Alexandre Castello e *Comunicação em Língua Portuguesa* (1983), de Carlos Faraco e Francisco Moura. A esse respeito, Razzini (2010, p. 111) afirma que

a função instrumental do ensino do vernáculo, articulada com outras disciplinas e sob a influência dos meios de comunicação de massa, visível em seu novo título “comunicação e expressão”, deslocava o eixo da função

ideológica, centrada até então no ensino do falar e escrever bem e corretamente, para a aprendizagem de diversas linguagens centradas na eficácia da comunicação e na compreensão da “cultura brasileira”.

Os objetivos do ensino da língua portuguesa passam a ser pragmáticos e utilitários. Trata-se não mais de um *estudo da língua*, mas do desenvolvimento do *uso da língua*. Tornava-se finalidade principal do ensino do português “desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor e receptor de mensagens, através da utilização e compreensão de códigos diversos - verbais e não verbais” (SOARES, 1996, p. 169). Com esse novo objetivo, notamos a extinção definitiva do Latim e das línguas mortas com a recomendação de que, em *Comunicação e Expressão*, se incluísse uma “Língua Estrangeira Moderna” (BRASIL, 1971). Para Razzini (2000, p. 112),

este enfoque abrangente do ensino de português e a particularização da língua e da literatura encaradas como "expressão da Cultura Brasileira", e não mais como exemplificação exclusiva da linguagem "cult", "correta" e "bela", que sucateou compêndios como a Antologia Nacional de Fausto Barreto e Carlos de Laet, que privilegiavam apenas a vertente tradicional, sob obediência lusa. (RAZZINI, p 112)

Afirmar que o objetivo central da disciplina *Comunicação e Expressão* desloca-se da função ideológica, de formação em valores e condutas - isto é, formação do cidadão brasileiro - para a função instrumental não significa que a primeira foi extinta da escola. Nesse mesmo contexto, a disciplina *Educação Moral e Cívica* é implementada como obrigatória em todos os níveis e modalidades de ensino através do Decreto-Lei 869, em setembro de 1969. Junto a ela, outra disciplina é incluída no então ensino médio: a Organização Social e Política Brasileira (OSPB). O ensino superior também foi atingido por essas modificações com a inclusão das disciplinas de Estudos de Problemas Brasileiros. Em outras palavras, embora o ensino da língua vernácula tenha assumido outra função, o sistema educacional de modo geral - do primário ao superior - se mantinha e intensificava sua atuação enquanto aparelho ideológico do Estado.

Ao mesmo tempo em que ocorrem as mudanças no ensino da língua, a escola passa por um processo de democratização. As condições escolares e pedagógicas, assim como as necessidades e exigências culturais passam, assim, a ser outras bem diferentes. Formação humana e formação profissional entram em embate: “deve o ensino secundário limitar-se a transmitir essa cultura desinteressada ou, pelo contrário, deve ter presentes as exigências econômicas e profissionais? (CHARTIER; HEBRÁRD, 1995, p. 532). Por trás dos desafios da democratização, o projeto cultural da escola que está sendo questionado (Ibidem).

O falar elegante que se buscava nas décadas anteriores já não mais atendia às novas

demandas políticas, sociais, econômicas e educacionais. O próprio termo comunicação marca uma concepção de língua como uma forma de comunicação humana e não mais apenas de expressão estética (BUNZEN, 2011). André Martinet, linguista influente, em 1970, expõe sua crítica com relação à escola francesa precisamente por ela se preocupar em excesso com a expressão estética da língua, quando, na verdade, deveria preocupar-se com a comunicação:

A escola exagera em tentar transformar crianças francesas em escritores. [...] A língua - eis o que temos de ter presente a toda hora - é algo de que precisamos para nos comunicar com nossos semelhantes. Na realidade, a literatura não deveria representar mais do que 1% de nossas preocupações relativas à linguagem. (L'Éducation, 1970, 16 de abril, p. 16 apud CHARTIER; HEBRÁRD, 1995, p. 517)

Diante dessa nova configuração de disciplina, a leitura de clássicos, modelos tradicionais que utilizassem a língua portuguesa arcaica, deixava de ser o melhor critério para seleção de excertos. Dessa forma, veremos, ao longo da década de 1970, uma renovação no quadro de autores e autoras literários com trechos publicados nos livros didáticos. Antes dificultada, agora observamos a entrada de escritores modernistas nos livros de língua portuguesa. A escola não poderia mais desconsiderar o fenômeno extraescolar da cultura de massa (CHARTIER; HEBRÁRD, 1995). Dessa forma,

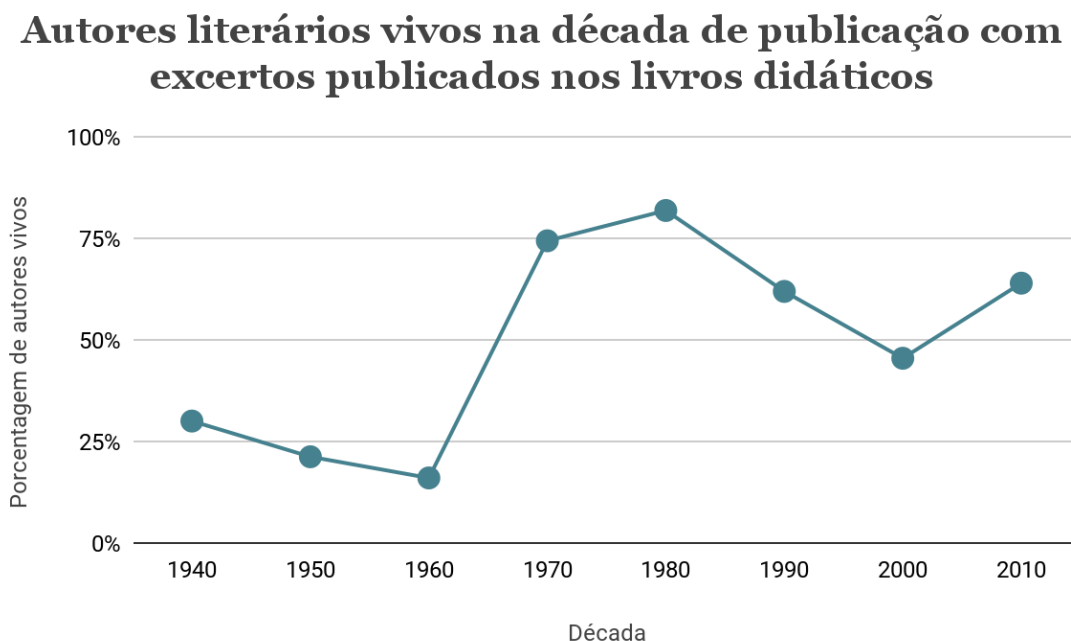
os textos incluídos já não são escolhidos exclusivamente por critérios literários, mas também, e talvez sobretudo, por critérios de intensidade de sua presença nas práticas sociais: textos de jornais e revistas, histórias em quadrinho, publicidade, humor passam a conviver com os textos literários. (SOARES, 1996, p. 170)

Para Faraco e Moura (1983), o texto tem que apresentar as seguintes características: “ser agradável, ser coeso e atender ao interesse imediato dos alunos da faixa etária a que se destina”. Pela primeira vez, apesar de, desde os livros da década de 1940, fossem sugeridas práticas que permitissem ao jovem se conectar com o tema do excerto, percebemos a noção de que deveria haver uma consideração da faixa etária: passavam a ser recomendadas atividades lúdicas, como jogos. Quanto aos textos compilados, não mais estavam restritos às temáticas nacionais. Já aparecem, nesses livros, alguns importantes nomes da literatura infantil, como: Monteiro Lobato, Ruth Rocha, Maria Clara Machado, Tatiana Belinky. Esse período experimentou o crescimento da literatura direcionada ao público infantil, como afirma Razzini (2000, p. 111):

Além da espetacular expansão do mercado do livro didático, resultante do aumento da escolarização, a grande multiplicação de textos de leitura aceitos na escola, combinada com fatores sócio-econômicos, permitiram, nesta época, que a literatura direcionada ao público infantil crescesse a uma taxa explosiva.

Em meio a essas mudanças, notou-se que os livros abriam, nas décadas de 1970 e 1980, cada vez mais espaço para os autores vivos, que, portanto, se utilizavam da língua portuguesa que os jovens conheciam, falavam e ouviam fora da escola.

Figura 6 - Autores literários vivos na década de publicação com excertos publicados nos livros didáticos entre 1940 e 2012.<sup>6</sup>



Fonte: a autora

Aliás, este é um ponto que merece atenção: a adoção de apenas um livro didático que se dedicava ao ensino tanto da gramática, quanto da literatura. Observa-se, na década de 1970, o efeito de uma progressão que vinha ocorrendo nas décadas anteriores. Até por volta de 1950, era comum a adoção simultânea de duas obras para a disciplina *Português*, uma antologia ou seleta de textos e uma gramática. Nessa década veremos essas obras de naturezas diferentes serem incorporadas dando origem ao livro de *Português*. Guardavam ainda, até o final da década de 1960, segundo Soares (1996) uma relativa autonomia, sendo, em geral graficamente separados: a gramática em uma metade do livro e os textos na outra, algumas vezes conservando essa coletânea o nome de “antologia”. É o caso das obras de Aída Costa (1951) - Figura 7 - e Amora e Sáfydy (1961), que inclusive leva os nomes “antologia” e “gramática” em seu título - Figura 8:

<sup>6</sup> Autores literários com excertos publicados nos livros didáticos vivos durante a década de publicação. Considerou-se vivo também o autor que viveu parte da década e faleceu.

Figura 7 - Índice da obra *Segundo livro de Português* (1951), de Aída Costa

ÍNDICE	
TEXTO	
<i>Um Engenho Colonial</i> — Paulo Setúbal.....	13
<i>Velha Fazenda</i> — Olegário Mariano.....	19
<i>O Gigante Deitado</i> — Luc Durtain.....	33
<i>Os Reis Magos</i> — Olavo Bilac.....	39
<i>Os Bandeirantes</i> — Afonso Celso.....	45
<i>Tropel de Gigantes</i> — Cassiano Ricardo.....	49
<i>O Sertanejo</i> — Gustavo Barroso.....	56
<i>Minas</i> — José Bonifácio.....	63
<i>Carta a Uma Fazendeira</i> — Júlia Lopes de Almeida.....	67
<i>A Sertaneja</i> — Luís C. Guimarães Júnior.....	75
<i>Massangana</i> — Joaquim Nabuco.....	81
<i>Vizã Campônea</i> — Paulo Setúbal.....	84
<i>Belém do Pará</i> — Manuel Bandeira.....	135
<i>Armação de Itapocoroí</i> — Visconde de Taunay.....	141
<i>Peregrina</i> — Raimundo Correia.....	151
<i>S. Criatório</i> .....	157
<i>Vilancete</i> — Gil Vicente.....	169
<i>Instantâneo do Brasil</i> — Aída Costa.....	172
<i>Velha Praça</i> — Monteiro Lobato.....	176
<i>Ouro-Prêto</i> — Luc Durtain.....	180
<i>O Tesouro</i> — Bernardo Guimarães.....	189
<i>O Jesuíta</i> — Junqueira Freire.....	205
<i>Águas Brancas, Pretas e Verdes</i> — Raimundo Moraes.....	208
<i>O Menino Doente</i> — Manuel Bandeira.....	211
<i>O Conto do Natal</i> — Paulo Setúbal.....	215
GRAMÁTICA	
Preposição .....	16
Preposição <i>de</i> .....	34
Preposição <i>a</i> .....	41
Preposição <i>para</i> .....	47
Regências .....	54

Fonte: Costa (1951)

Figura 8 - Índice da obra *Português: antologia e gramática* (1961), de Antônio Soares Amorim e Naief Sáfady

ÍNDICE	
Considerações metodológicas .....	Págs. 7
ANTOLOGIA	
Heroísmo (José de Alencar) .....	9
A flauta e o sabiá (Coelho Neto) .....	11
Crepúsculo sertanejo (Castro Alves) .....	15
A velhinha — I (Afonso Arinos) .....	17
A velhinha — II (Afonso Arinos) .....	22
A velhinha — III (Afonso Arinos) .....	26
Em família (Afonso Celso) .....	24
O caipira que desejava falar difícil (Conto popular) .....	31
Conto da escola (Machado de Assis) .....	33
Junto da cruz (Alphonsus de Guimaraens) .....	36
O trigo (Coelho Neto) .....	39
Soneto (Junqueira Freire) .....	42
Travessuras — I (Joaquim Manuel de Macedo) .....	44
Travessuras — II (Joaquim Manuel de Macedo) .....	47
Estouro da boiada (Euclides da Cunha) .....	49
Sofrer por Èle (Alphonsus de Guimaraens) .....	53
Um sertanejo na corte (Martins Pena).....	55
Ararucá (Leo Vaz) .....	58
O cajueiro (Humberto de Campos) .....	62
João Balaio (Gilberto Amado) .....	65
Mãe (Francisca Júlia) .....	68
O sítio do Vitor (Amadeu de Queirós) .....	70
Uma paisagem majestosa (José de Alencar) .....	73
O temporal (Gustavo Barroso) .....	75
Natal (Olavo Bilac) .....	80

Fonte: Amora e Sáfy (1961)

A leitura segue sendo desenvolvida como ponto de partida, só que não mais da “lição” avulsa, mas da unidade, servindo de ponto de partida para as atividades de gramática, vocabulário e redação. Os livros, a partir de por volta de 1970, se organizam em unidades, cada uma constituída de texto para interpretação e do tópico gramatical (SOARES, p. 68). Em outras palavras, a aprendizagem de gramática e da literatura acontece gradualmente de forma mais articulada: “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 as estruturas linguísticas para a aprendizagem da gramática” (SOARES, 1996, p. 167). É o que observaremos, portanto, na obra de André Costa Cavalcanti, *Língua Nacional* (1984).

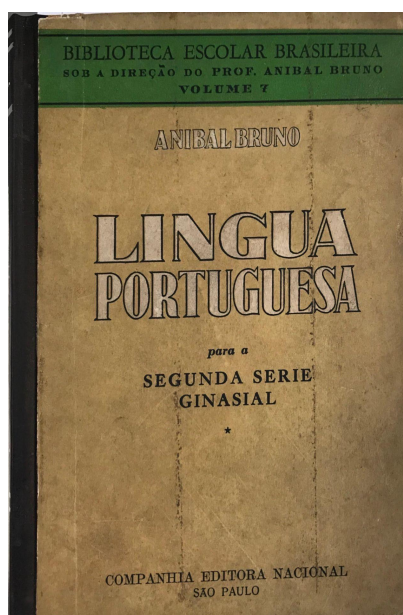
Figura 9 - Índice da obra *Língua Nacional* (1984), de André Costa Cavalcanti

CENTROS DE INTERESSE	<b>ÍNDICE</b>	
<b>UNIDADE</b>  <b>1</b>  <b>MEDO?</b> Duvido ... Duvido ... Duvido ...	<b>Lição 1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Texto: NÃO IA MAIS TER DIA DE SOL, Lygia Bojunga Nunes, p. 8</li> <li>- Vocabulário: Sinônimos. Antônimos. A mesma palavra com significados diferentes. O emprego das palavras, p. 9</li> <li>- Composição do texto: Narração - Personagens. Parágrafo. Narrador e Personagem. Personificação. Ordem das idéias. Enredo. Partes do Enredo. Sentimentos das personagens. Ações das personagens. Sua interpretação, p. 11</li> <li>- Gramática: Revisão de Classes de Palavras, p. 13</li> <li>- Exercícios de Fixação. Curiosidades da Língua Nossa de Todo Dia: a grama, o grama, o dó, p. 15</li> </ul>
	<b>Lição 2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Texto (VIVÊNCIA): CHAPEUZINHO AMARELO, Chico Buarque, p. 18</li> <li>- Treinando a Redação: Ampliação. Criação de Palavras Novas. Imagens (Comparação). A Letra Maiúscula e o Ponto. A Vírgula, p. 21</li> <li>- Redação: REINO DA REDAÇÃO E SUAS CHAVES. Narração Passo-a-Passo. Narração sobre o medo, p. 23</li> <li>- Ortografia: Alfabeto. Sílabas. Classificação de Palavras Quanto ao Número de Sílabas. Ditado de Frases, p. 25</li> </ul>
<b>UNIDADE</b>  <b>2</b>  5... 4 ... 3... 2 ... 1 ... ZERO ... <b>ESPAÇO!</b>	<b>Lição 1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Texto: LINDO BALÃO AZUL, Guilherme Arantes, p. 27</li> <li>- Vocabulário: Sinônimos. Antônimos. A mesma palavra com significados diferentes. O emprego das palavras, p. 28</li> <li>- Composição do texto: Poesia - Versos - Estrofes. As idéias. As personagens e suas falas. Sua interpretação. Comparação com outro poema, p. 29</li> <li>- Gramática: Frase. Oração. Sujeito. Predicado, p. 31</li> <li>- Exercícios de Fixação. Curiosidades da Língua Nossa de Todo Dia: A palavra MENOS, p. 33</li> </ul>
	<b>Lição 2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Texto (VIVÊNCIA): VIAGEM AO ESPAÇO, Renata Jatobá, p. 35</li> <li>- Treinando a Redação: Substituição. Comparação. A Vírgula. O Travessão. O Ponto de Interrogação. Os Dois Pontos, p. 40</li> <li>- Redação: 1 - Narração sobre um ser de outro planeta. 2 - Narração sobre alguém como o patinho feio, p. 40</li> <li>- Ortografia: Acentuação das oxítonas. Ditado de palavras: G e J, p. 42</li> </ul>
<b>UNIDADE</b>  <b>3</b>  <b>MEUS DESABAFOS</b>	<b>Lição 1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Texto: PÁGINAS DE UM DIÁRIO, Maria Alice do Nascimento e Silva Leuzinger, p. 45</li> <li>- Vocabulário: Sinônimos. A mesma palavra com significados diferentes. O emprego das palavras, p. 45</li> <li>- Composição do texto: Narrador/Personagem. Diário. Caracterizando o narrador pela narração. Contexto. Caracterizando o narrador pela linguagem. Pensamentos do Narrador. Sua interpretação, p. 46</li> <li>- Gramática: Tipos de Predicado: Predicado Nominal. Verbos de Ligação. Predicado Verbal, p. 48</li> <li>- Exercícios de Fixação. Curiosidades da Língua Nossa de Todo Dia: A gente vai, p. 50</li> </ul>
	<b>Lição 2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Texto (VIVÊNCIA): Eu e o espelho, Mira Finsky, p. 52</li> <li>- Treinando a Redação: Imagem. Personificação. Expressões de gíria, p. 54</li> <li>- Redação: 1 - Narração a partir de um desafio. 2 - Uma página de Diário, p. 55</li> </ul>
<b>1º BIMESTRE</b> <b>32 AULAS</b>		

Fonte: Cavalcanti (1984)

Com o concomitante desenvolvimento da indústria gráfica, os livros didáticos passam a ser ilustrados e coloridos. Produziam-se livros mais sedutores aos olhos de jovens que acabaram de sair do ensino primário. É nítida a diferença entre as capas das obras publicadas entre as décadas de 1940 e 1960 e as produzidas a partir de em meados da década de 1960, como é possível observar nas ilustrações abaixo. Três décadas separam as seguintes obras:

Figura 10 - Capa de *Língua Portuguesa: para a segunda série ginásial* (1941), de Aníbal Bruno



Fonte: Bruno (1941)

Figura 11 - Capa de *Hora da Comunicação - 6ª série* (197-), de Domingos Paschoal Cegalla

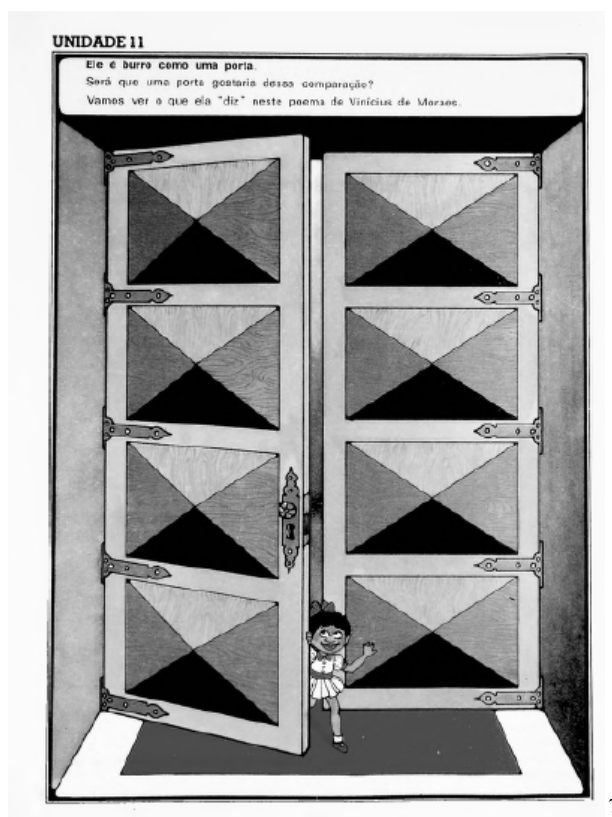


Fonte: Cegalla (197-)

Passava a ser comum que livros sugerissem ao professor meios de instigar nos alunos o seu interesse pela leitura em questão. Alexandre Castello, no livro *Isto é Comunicação* (197-, p. 20), sugere - em letras azuis destinadas ao docente - que, antes de ler o texto “*A viagem dos garotos*”, de Pedro Bloch, diga: “Durante uma viagem tudo pode acontecer. Vamos ver o que aconteceu durante a viagem que o autor nos vai contar”. Depois acrescenta: “A motivação de cada texto é oferecida por nós sempre a título de sugestão. O professor poderá melhorar, com acréscimos cada uma delas, fazendo que o aluno se sinta realmente interessado na leitura do texto a ser estudado”.

Faraco e Moura (1983) utilizam de um artifício bastante particular. No início de cada capítulo, antes do texto principal, há uma página inteira dedicada a uma ilustração e uma frase motivadora para encorajar os alunos a começar a leitura. Antes do famoso poema *A Porta*, de Vinicius de Moraes, há a seguinte introdução:

Figura 6 - Introdução da Unidade 11 do livro *Comunicação em Língua Portuguesa* (1983 - 3ª Edição), de Carlos Emílio Faraco e Francisco Marto Moura



<sup>7</sup> Ele é burro como uma porta.

Será que uma porta gostaria dessa comparação?

Vamos ver o que ela “diz” neste poema de Vinicius de Moraes.

Fonte: Faraco e Moura (1983, p. 140)

Crítico implacável dos livros de português dessa fase, Osman Lins, passa descrevê-los como “uma disneylândia pedagógica”, um “delírio iconográfico” (SOARES, 1996, p. 170). Bittencourt (2008) afirma que, de acordo com as concepções de aprendizagem da época, as ilustrações nos livros didáticos permitiam que as crianças e jovens tivessem contato com situações mais concretas.

É em vão, que se fala às crianças sobre estes objetos invisíveis, elas não são atraídas pelos discursos [...] as idéias não podem trazer excitação no espírito das crianças pelo som das palavras, mas pelas coisas reais e pelas imagens (Locke, apud DOSSIERS... 1989, p. 56) apud BITTENCOURT, 2008, p. 196)

É visível a profunda mudança pela qual passam os livros didáticos do período, sugerindo uma alteração profunda das práticas escolares. No entanto, não se pode afirmar com tanta certeza que uma alteração dessa magnitude na disciplina se concretizou em práticas totalmente novas, já que “sabe-se que é no interior das salas de aula que se decide o destino das políticas e reformas educacionais”(AZANHA, 1990-1991). Segue-se sugerindo, nessas obras, práticas bastante utilizadas no passado, como a reconstituição oral do texto lido, treino de entonação, discussão sobre o texto, atividades para aprendizado de vocabulário. O que efetivamente parece ter mudado foi o *corpus* de textos a serem lidos, admitindo textos dos mais variados gêneros e com tópicos de interesse do estudante.

Em resumo, a leitura escolar nesse período aparenta centrar-se em dois eixos: a leitura funcional e a leitura prazer. A primeira sendo a leitura utilitária, que visa formar leitores rápidos e eficazes, enquanto a segunda procura proporcionar ao aluno experiências de leitura segundo seus próprios gostos, competências e interesses, despertando o gosto pela leitura (CHARTIER, HEBRÁRD, 1995). Esse cenário se modificará no período de redemocratização, devido ao Decreto Presidencial n. 91.372, de 1986, que marca o final do período por essa pesquisa estudado. Fruto de críticas que vinham se acumulando nos anos anteriores, o decreto recupera a denominação *Português*, alterando, mais uma vez, a configuração que assume a disciplina.

---

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A disciplina escolar dedicada ao ensino da língua portuguesa assumiu ao longo da segunda metade do século XX diferentes configurações. Isto é, adquiriu, no interior da instituição escolar, diferentes finalidades e, conseqüentemente, distintas práticas pedagógicas. A leitura e a literatura foram mobilizadas, no período estudado, de modo a realizar a formação desejada, respondendo às demandas sociais, políticas e educacionais de cada momento histórico.

Esta pesquisa pretendeu contribuir para o conhecimento da história da disciplina escolar *Português - e Comunicação e Expressão*, como é chamada entre 1971 e 1986 - levando em consideração aquilo que se ensinava tanto em termos de conhecimentos quanto de valores e comportamentos. Tem-se a esperança de que a consciência daquilo que a disciplina conserva encoraje a reflexão sobre tudo o que, nas palavras de Forquin (1993, p. 13), ela “esquece, abandona ou rejeita”.

A disciplina escolar comporta, como Chervel (1990) ressalta, as grandes finalidades que presidiram o fenômeno de aculturação em massa que ela determina. Por isso a história das disciplinas escolares pode desempenhar um papel tanto na história da educação quanto na história cultural.

Isto significa que conhecer a escola e a cultura que lhe é própria não é apenas fundamental para o entendimento da instituição escolar, mas também para o conhecimento da sociedade da qual ela faz parte. A cultura escolar nutre com o meio extraescolar uma relação de retroalimentação e transformação. É verdade que a escola, por sua natureza, é palco de conservadorismo, perpetuação de valores e tradições, mas é também verdade que, em seu interior, são produzidas mudanças, mais ou menos sutis, que vão transformando o cotidiano escolar e seu entorno. Por mais que vejamos muitas permanências ao longo de sua história, hoje a escola é algo diferente do que foi. A escola não *é*, ela *está*.

**FONTES**

AMORA, Antônio Soares. SÁFADY, Naief. Português: antologia e gramática - Curso ginásial 2ª série. 2ª ed. Editora Paulo de Azevedo, 1961.

BARROS, Enéas Martins de. Curso de Português: segunda série. 16ª ed. São Paulo: Editora do Brasil, 1957.

BRUNO, Aníbal. Língua Portuguesa: para a segunda série ginásial. 5ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1941.

BUENO, Francisco Silveira. Páginas Literárias: 1ª e 2ª série ginásiais masculinas. 3ª ed. São Paulo: Livraria Acadêmica Saraiva & CIA, 1947.

CAVALCANTI, André Costa. Língua Nacional: 6ª série. São Paulo: Editora do Brasil, 1984.

CEGALLA, Domingos Paschoal. Hora de Comunicação: 6ª série. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 197-.

CORRÊA, G. Guimarães. O programa de Vernáculo: Curso ginásial 2ª série- 1. ed. São Paulo: Livraria Francisco Alves, 1963.

COSTA, Aída. Segundo livro de Português: 2ª série do curso ginásial. 3ª ed. São Paulo: Editora do Brasil, 1951.

FARACO, Carlos. MOURA, Francisco; Comunicação em Língua Portuguesa. 3ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1983.

JÚNIOR, José Cretella. Português para o ginásio: Antologia, Vocabulários, Exercícios, Biografias e Comentários para a primeira e segunda séries. 28ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1953.

MÁRCIO, Fábio. MACIEL, Carlos. STARLING, José. NASCIMENTO, Milton do. Português: Treinamento/ Criatividade - 6ª Série - Manual do professor. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Vigília, 1975.

## REFERÊNCIAS

ABUD, K. M. Formação da alma e do caráter nacional: ensino de história na Era Vargas. **Rev. bras. Hist.** vol. 18, n. 36, p. 103-114, 1998.

ARENDDT, H. «The crisis in Education» foi pela primeira vez publicado na *Partisan Review*, 25, 4 (1957). Disponível em: [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/hanna\\_arendt\\_crise\\_educacao.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/hanna_arendt_crise_educacao.pdf) (Acesso em 20 jun 2022)

AZANHA, J. M. P. A cultura escolar brasileira: um programa de pesquisas. **Revista de Educação**. Universidade de São Paulo, dez., jan., fev. 1990-1991. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/52136/56181> (Acesso em: 10 out 2020)

BEISIEGEL, C. R. **Educação e sociedade no Brasil após 1930**. In: *Celso de Rui Beisiegel: professor, administrador e pesquisador* [S.l: s.n.], 2009.

BEZERRA, M.A (Org.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

BICUDO, J. C. **O ensino secundário no Brasil e sua atual legislação (de 1931 a 1941)**. São Paulo: Associação de Inspectores Federais de Ensino Secundário, 1942.

BITTENCOURT, C. M. F. **Livro Didático e Conhecimento Histórico**: uma história do saber escolar. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

BITTENCOURT, C. M. F. **Práticas de leitura em livros didáticos**. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v. 22, n. jan. /jun. 1996, p. 89-110.

BOMENY, M. H. B. **O livro didático no contexto da política educacional**. In: OLIVEIRA, J. E. A. et alii. São Paulo: Summus.

BOTO, C. A construção social da civilização escolar: excertos das leituras de formação do magistério. In: BOTO, C.; AQUINO, J. G. (Org.). **Democracia, escola e infância**. São Paulo: FEUSP, 2019.

BOTO, C. Aprender a ler entre cartilhas: civilidade, civilização e civismo pelas lentes do livro didático. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 493-511, set./dez. 2004.

BOTO, C. **Ler, escrever, contar e se comportar**: a escola primária como rito do século XIX português (1820-1910). Tese (doutorado) - FFLCH, São Paulo, 1997.

BRASIL. Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de Dezembro de 1938. **Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático**. Rio de Janeiro, RJ, dez. 1938. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html> (Acesso em: 19 jan 2021)

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.** Brasília, ago. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> (Acesso em: 19 fev 2021)

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. **Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio.** Rio de Janeiro, out. 1827. Disponível em: [https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei\\_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html) (Acesso em 5 ago 2021)

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

BURKE, P. **O que é história cultural.** Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CALVINO, I. **Por que ler os Clássicos.** Trad. N. Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. In: **Textos de Intervenção.** São Paulo: Duas Cidades / Editora 34, 2002.

CANDIDO, A. **O direito à literatura.** In: \_\_\_\_: Vários Escritos. 4. ed. reorg. São Paulo: Duas Cidades, 1995, p. 169-192.

CARVALHO, M. M. C. **A escola e a República.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

CHARTIER, A. M. HÉBRARD, J. (Org.). **Discursos sobre leitura (1880-1990).** São Paulo: Ática, 1995.

CHARTIER, R. (org.). **Práticas de leitura.** São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador.** São Paulo: Editora UNESP, 1998.

CHARTIER, R. **A história cultural:** entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.

CHARTIER, R. **Cultura escrita, literatura e história:** conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jseús Anaia Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

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

CHOPPIN, A. O historiador e o livro escolar. **Revista História da Educação.** Pelotas: UFPel, p.5-24, 2002.

CORRÊA, R. L. T. O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação. **Cadernos Cedex**, n. 52, nov. 2000.

DELGADO, B. Los libros de texto como fuente para la Historia de la Educación. Historia de la Educación, **Revista Interuniversitaria**, Salamanca, n. 2, p. 353-258, 1983. Disponível em: [https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/79341/Los\\_libros\\_de\\_texto\\_como\\_fuente\\_para\\_la\\_.pdf;jsessionid=932BE98AB222B4EE919442519BDF6F69?sequence=1](https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/79341/Los_libros_de_texto_como_fuente_para_la_.pdf;jsessionid=932BE98AB222B4EE919442519BDF6F69?sequence=1)

DESBORDES, F. **Concepções sobre a escrita na Roma antiga**. São Paulo: Ática, 1995. p.69-89.

EAGLETON, T. **A ideia de cultura**. 2ª ed. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

ECO, U. **Como se faz uma tese**. 19 ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ELIAS, N. **O processo civilizador: Volume 1 - Uma história dos Costumes**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

FARIA FILHO, L. M. et al . A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educ. Pesqui.**, São Paulo , v. 30, n. 1, p. 139-159, Apr. 2004.

FISCHER, S. R. **História da leitura**. São Paulo: Editora Unesp, 2006. p.41-75.

FORQUIN, J. Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.

FREITAG, B. MOTTA, V. R. COSTA, W. F. **O estado da arte do livro didático no Brasil**. Brasília: INEP, 1987.

FREITAS, A. G. B. de. Lições de patriotismo na obra “Páginas Literárias” de Francisco Silveira Bueno: formando meninos na década de 1940. **Cadernos Ceru**, v. 21, n. 2, 2011. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ceru/article/view/11925/13702> (Acesso em: 20 Mar. 2020).

GATTI JR., D. Livros didáticos, saberes disciplinares e cultura escolar: primeiras aproximações. **História da Educação**, Pelotas, Asphe/FaE/UFPel, n. 2, p. 29-50, set. 1997.

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

HAMESSE, J. **O modelo escolástico da leitura**. In: CHARTIER, Roger; CAVALLO, Guglielmo. História da leitura no mundo ocidental. Volume I. São Paulo: Ática, 1998. p. 123-146.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. n. 1. Campinas, SP: Editora Autores Associados, p. 9-43, jan./jun. 2001.

LAJOLO, M.. ZILBERMAN, R. **A leitura rarefeita Leitura e livro no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

LAJOLO, M. **Formação da Leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.

LAJOLO, M. **Um Brasil para crianças**. São Paulo: Global, 1986.

LONGO MORTATTI, M. R. **Na história do ensino da literatura no Brasil**: problemas e possibilidades para o século XXI. *Educar em Revista*, n. 52, abril/jun, 2014, p. 23-43. Universidade Federal do Paraná. Paraná, Brasil.

Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, 65(150):407-425, maio/ago. 1984. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto\\_dos\\_Pioneiros\\_Educacao\\_Nova.pdf](https://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf) (Acesso em: 27 jun 2022)

MANGUEL, A. **Uma história da Leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

MOREIRA, K. H. Livros didáticos como fonte de pesquisa: um mapeamento da produção acadêmica em história da educação. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.2, n.4, p.129-142, jan/abr. 2012. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/1562/941> (Acesso em: 03/04/2020)

MUNAKATA, K. Livro didático como indício da cultura escolar. **Hist. Educ**, v. 20, n. 50, p. 119-138, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/heduc/v20n50/2236-3459-heduc-20-50-00119.pdf> (Acesso em: 09. fev. 2021)

OTA, Ivete A. S. **O livro didático de língua portuguesa no Brasil**. *Educar*, Curitiba, n. 35, p. 211-221, 2009, Editora UFPR.

PADILHA, S. J. **Os gêneros poéticos em livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental**: uma abordagem enunciativo-discursiva. Tese (doutorado). São Paulo. PUC. 2005.

PESAVENTO, S. J. **O mundo como texto**: leituras da História e da Literatura. *História da Educação*, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 14, p. 31- 45, set. 2003.

RAZZINI, M. P. G. A história literária e a formação de leitores. **Revista Brasileira de Literatura Comparada Associação Brasileira de Literatura Comparada**. São Paulo: n. 2, maio, 1994.

RAZZINI, M. P. G. História da Disciplina Português na Escola Secundária Brasileira. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 4, p. 43-58 jan./jun. 2010.

RAZZINI, M. P. G. **O espelho da nação**: a Antologia Nacional e o ensino de Português e de Literatura (1838-1970). Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, 2000.

RECHOU, Blanca-Ana R. **Educação literária e cânone literário escolar**. *Letras de Hoje* v. 45, n. 3, p. 75-79. Porto Alegre, 2010. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/25530007.pdf>. (Acesso em: 19 fev. 2020)

*Revista Escolar - Órgão da Directoria Geral da Instrucção Publica e da Sociedade de Educação*, de São Paulo - Volume II (jan-março). São Paulo, 1928. Disponível em:

[http://200.144.6.120/uploads/acervo/periodicos/historia\\_educacao/RE19280002.pdf](http://200.144.6.120/uploads/acervo/periodicos/historia_educacao/RE19280002.pdf) (Acesso em: 7 jul 2021)

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil (1930-73)**. Petrópolis, Vozes, 1978;

SACRISTÁN, J. G. O que significa o currículo. In: SACRISTÁN, J. G. (Org.) **Saberes e incertezas sobre o currículo**. São Paulo: Penso Editora, 2013.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, V. B. CATANI, D. **Metáforas e comparações que ensinam a ensinar**: a razão e a identidade da pedagogia nos manuais para professores (1873 -1909). *Revista História da Educação (Online)*, v. 23, 2019.

SILVA, V. B. CORREIA, Antônio C. da L. **Saberes em viagem nos manuais pedagógicos (Portugal - Brasil)**. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34. n. 123, p. p. 613-632, set/dez. 2004.

SILVA, V. B. **Livros que ensinam a ensinar**: um estudo sobre os manuais pedagógicos brasileiros (1930-1971). 1ª ed. Curitiba: Appris, 2019.

SOARES, Magda. **Português na escola**: história de uma disciplina curricular. Materiais escolares: história e sentidos. *Revista de Educação AEC*. Brasília, vol. 25, nº 101, out/dez. de 1996.

THOMAS, R. **Letramento e oralidade na Grécia antiga**. São Paulo: Odysseus, 2005.

VALDEMARIN, V. T. Lições de coisas: concepção científica e projeto modernizador para a sociedade. *Cadernos Cedes*, ano XX, nº 52, novembro, 2000.

VEIGA, Cynthia Greive. Processo civilizador, educação, leitura. **Póiesis Pedagógica** - V. 10, N. 2 ago/dez.2012; pp. 05-17.

VENTURI, I.V. G. GATTI JR, D. A construção histórica da disciplina escolar Língua Portuguesa no Brasil. **Cadernos de História da Educação** - nº. 3. 2008.

VIDAL, D.; FARIA FILHO, L. M. (Versão em português de) History of Brazilian urban education: space and time in primary schools. In: Pink, William T.; Nobblit, George W. (Eds.) **International Handbook of Urban Education**. Springer, 2008, p. 581-600.

VIDAL, D. Cultura e práticas escolares: a escola pública brasileira como objeto de pesquisa. **Historia de la Educación**, v. 25, p. 131-152, 2006.

VIDAL, D. No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e prática escolares. **Currículo sem fronteiras**, v. 9, n. 1, pp. 25-41, Jan/Jun 2009.

VIEIRA, A. Formação de leitores de literatura na escola brasileira: caminhadas e labirintos. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 441-458, Aug. 2008. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742008000200009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742008000200009&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 19 Feb. 2020

VIÑAO FRAGO, A. Historia de la educación y historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 0, p. 63-82, 1995.

ZAPPONE, M. H. Y. Literatura na escola brasileira: história, normativas e experiência no espaço escolar. **Estud. Lit. Bras. Contemp.**, Brasília, n. 54, p. 409-433, Aug.2018.