

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ÁREA: EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E PSICOLOGIA

MARCO AURELIO CARDOSO MOURA

Concepções de língua e linguagem em manuais pedagógicos de formação docente:
o manual *Didática Especial do Português*, de Leodegário Amarante de Azevedo Filho

Versão Corrigida

São Paulo
2023

MARCO AURELIO CARDOSO MOURA

Concepções de língua e linguagem em manuais pedagógicos de formação docente:
o manual *Didática Especial do Português*, de Leodegário Amarante de Azevedo Filho

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Sandoval Nonato Gomes Santos

Versão Corrigida

São Paulo 2023

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.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

C929c Cardoso Moura, Marco Aurelio
Concepções de língua e linguagem em manuais pedagógicos de formação docente - o manual Didática Especial do Português, de Leodegário Amarante de Azevedo Filho / Marco Aurelio Cardoso Moura; orientador Sandoval Nonato Gomes Santos. -- São Paulo, 2023.
108 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Educação, Linguagem e Psicologia) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2023.

1. Ensino de Língua Portuguesa. 2. Formação de Professores. 3. Manual Pedagógico. I. Nonato Gomes Santos, Sandoval, orient. II. Título.

MOURA, Marco Aurélio Cardoso. Concepções de língua e linguagem em manuais pedagógicos de formação docente: o manual *Didática Especial do Português*, de Leodegário Amarante de Azevedo Filho. Dissertação (Mestrado) apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição
Julgamento _____ Assinatura

Prof. Dr. _____ Instituição
Julgamento _____ Assinatura

Prof. Dr. _____ Instituição
Julgamento _____ Assinatura

Prof. Dr. _____ Instituição
Julgamento _____ Assinatura

DEDICATÓRIA

Dedico essa dissertação à minha família, nordestinos que lutaram uma vida inteira para manter a dignidade e sobreviver em meio a tantas adversidades. À minha mãe Jailda, mulher forte que sempre me incentivou a manter os estudos, mesmo quando me abatia o desânimo. À minha irmã Cristina, amiga e parceira de vida. Ao meu pai Manoel, pelo seu exemplo de honestidade. Por fim, a todos os meus amigos e amigas que deixam a vida mais leve e saborosa.

AGRADECIMENTO

Agradeço a CAPES pela bolsa de estudos que viabilizou as condições para que essa pesquisa pudesse ser realizada. Ao meu orientador, Sandoval Nonato, que sempre se fez presente nessa jornada, com muita paciência e com todo o apoio necessário. Aos meus professores do curso de letras, em especial ao professor Eduardo Navarro, exemplo de intelectualidade e dedicação à docência, contribuindo para que eu me mantenha apaixonado pelo ensino. Às professoras Maria Inês Batista Campos e à Vivian Batista da Silva por suas valiosas contribuições na qualificação dessa pesquisa. Ao professor Sandro Luís da Silva por aceitar compor a banca de defesa. A todos os meus alunos e alunas para quem essa pesquisa se materializa em práticas pedagógicas mais humanizadas. No plano espiritual, agradeço a Oxalá, Buda e Jesus, exemplos de força, coragem, resistência e sabedoria para seguir minha travessia com respeito por tudo e todos que vivem nesse vale de lágrimas onde buscamos alegria para viver.

RESUMO

MOURA, Marco Aurélio Cardoso. **Concepções de língua e linguagem em manuais pedagógicos de formação docente:** o manual *Didática Especial do Português*, de Leodegário Amarante de Azevedo Filho. 2023. 108 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

Nesta pesquisa descrevo e analiso 1 (um) Manual Pedagógico de Formação de Professores de Língua Portuguesa para o nível secundário, publicado em 1958 no Brasil. O manual pedagógico escolhido para análise foi: *Didática Especial de Português para o Curso Secundário* do professor Leodegário Amarantes do Azevedo Filho (1958). Essa escolha se justifica, pois, esse manual pedagógico é um objeto privilegiado para se observar as disputas ideológicas tanto no campo educacional quanto nos estudos da linguagem. Por meio dessa pesquisa, analiso as concepções de língua e linguagem que serviram de subsídio teórico-metodológico para a elaboração do manual e que orientou diretamente a formação dos professores de língua portuguesa no período estudado. Ademais, observei a sistematização e organização dos saberes escolares da disciplina de língua portuguesa presentes no manual. Analisei a materialidade textual do Manual Pedagógico, orientada pelos estudos dialógicos do discurso, a partir da obra de Mikhail Bakhtin e de seu Círculo. A partir dessa metodologia, estudei a produção científica em linguística aplicada, didática e história das disciplinas curriculares que ajudou na compreensão desse manual pedagógico em suas diferentes relações discursivas. A conclusão é de que esse manual pedagógico e, possivelmente, o ensino, foram mais impactados pelo paradigma filológico que predominou nos estudos linguísticos brasileiros até, aproximadamente, os anos 1960. Além disso, os saberes escolares de português, organizados e sistematizados no manual, têm forte influência da Escola Nova, tornando o ensino de português não apenas um reflexo dos conhecimentos filológicos, mas um saber produzido no interior da escola, diretamente relacionado com a cultura escolar e a função social da escola.

Palavras-Chave: Ensino de Língua Portuguesa, Formação de Professores, Manual Pedagógico

ABSTRACT

MOURA, Marco Aurélio Cardoso. Conceptions of language, even as a system of communication used by people living in a particular country or as the way that someone speaks or writes, in pedagogical manuals for teacher education: the manual *Special Portuguese Didactics* (in Portuguese), from Leodegário Amarante de Azevedo Filho. 2023. 108 f. Dissertation (Master 's degree) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

In this research I describe and analyze a Pedagogical Manual for the Training of Portuguese Language Teachers to secondary level (Middle and High School), published in 1958 in Brazil. The chosen pedagogical manual for analysis was: *Special Didactics of Portuguese to Secondary Course* from Professor Leodegário Amarantes do Azevedo Filho (1958, in Portuguese). This choice is justified due to the fact that this pedagogical manual is a privileged object to observe ideological disputes both at the educational field and at the language study. Through this research, I analyze the conceptions of language, even as a system of communication used by people living in a particular country or as the way that someone speaks or writes, that have been used as theoretical-methodological subsidy for the elaboration of the manual and that directly guided the training of portuguese language teachers in the time studied. Moreover, I have observed the systematization and organization of school knowledge in the Portuguese language as a school subject in the manual. I examined the textual materiality of the Pedagogical Manual, guided by dialogical studies of the discourse from Mikhail Bakhtin and her Circle's work. Taking this methodology as a beginning, I have studied the scientific production in applied linguistics, didactics and the story of the curricular subjects that helped in this pedagogical manual comprehension in its different discursive relations. The conclusion is that this pedagogical manual and, possibly, the teaching were more impacted by the philological paradigm which prevailed at the Brazilian language studies until, approximately, the 1960's. In addition, the school knowledge of Portuguese, organized and systematized in this manual, has a strong influence from the New School, making the teaching of Portuguese not only a reflection of philological knowledge, but a knowledge produced within the school, directly related to the school culture and its social function.

Key words: Portuguese Language Teaching, Teachers Education, Pedagogical Manual.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTO	6
RESUMO.....	7
ABSTRACT	8
INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1: APORTES TEÓRICOS E ELEMENTOS DE METODOLOGIA DA PESQUISA	15
1.1. Sobre a geração do <i>corpus</i> do estudo.....	15
1.2. Sobre o dialogismo bakhtiniano como aporte teórico central do estudo	17
1.3. Elementos de descrição do manual Didática Especial de Português (1958)	21
1.3.1. O autor do manual.....	22
1.3.2. Elementos peritextuais e estilo de composição.....	24
CAPÍTULO 2: ELEMENTOS DE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO PROCESSO DE PRODUÇÃO DOS MANUAIS PEDAGÓGICOS.....	30
2.1. A educação entre a tradição e a modernidade.....	30
2.2. Aspectos do percurso de constituição dos manuais pedagógicos	35
2.2.1. Manuais pedagógicos para o nível primário	38
2.2.2. Manuais pedagógicos para o nível secundário.....	39
2.3. O lugar de prestígio do Colégio Pedro.....	46
CAPÍTULO 3: IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS NO PROCESSO DE PRODUÇÃO DO MANUAL DIDÁTICA ESPECIAL DO PORTUGUÊS	50
3.1. A construção do paradigma filológico nos estudos linguísticos no Brasil	51
3.1.1 O que estuda a filologia?.....	52
3.2. Primeiros estudos linguísticos no Brasil	53
3.3. As raízes do purismo linguístico no Brasil	56
3.4. O purismo linguístico à brasileira	59
3.5. O ensino de língua portuguesa no Brasil	62
3.5.1. História e saberes da disciplina de língua portuguesa	62

CAPÍTULO 4: CONCEPÇÃO DE LÍNGUA E LINGUAGEM NO MANUAL DIDÁTICA ESPECIAL DO PROTUGUÊS	67
4.1. A língua como objeto de ensino no manual pedagógico	67
CAPÍTULO 5: SABERES ESCOLARES NO MANUAL NO MANUAL DIDÁTICA ESPECIAL DO PROTUGUÊS	80
5.1. O manual em diálogo com a Escola Nova	80
5.2 Os saberes de língua portuguesa no ensino secundário	82
5.2.1. O ensino de língua portuguesa no ciclo ginásial.....	82
5.2.2. O ensino de língua portuguesa no ciclo colegial	84
5.3 Os saberes escolares de língua portuguesa no manual.....	89
5.4 A identidade profissional do professor	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
REFERÊNCIAS.....	104

INTRODUÇÃO

O ensino de língua portuguesa (LP) sempre foi palco de disputas ideológicas e teóricas que perpassaram todos os momentos históricos de seu percurso de formação, desde sua implementação no sistema educacional brasileiro, em fins do século XIX. Esse processo ficou registrado em muitos documentos e artefatos da cultura escolar como: legislações, diretrizes pedagógicas, trabalhos acadêmicos, livros didáticos, manuais pedagógicos etc. Contudo, percebemos que esta história não é linear, ou seja, o desenvolvimento teórico e prático no campo da educação não necessariamente supera o seu passado de forma imediata. Determinadas tradições e concepções, superadas cientificamente, continuam enraizadas nas salas de aula do Brasil.

Tendo em vista essa observação sobre a história da educação no Brasil, e mais especificamente no ensino de língua portuguesa, esta pesquisa busca investigar as concepções de língua e linguagem que amparam teoricamente a elaboração de um manual pedagógico de formação de professores de língua portuguesa intitulado *Didática Especial de Português para o Curso Secundário* de autoria do professor Leodegário Amarante de Azevedo Filho, publicado em 1958. Além de observar as concepções de língua e linguagem, buscamos compreender de que forma o autor define e organiza os saberes escolares de língua portuguesa registrados na materialidade textual de seu manual pedagógico. Essas preocupações de pesquisa foram mais bem orientadas por duas questões centrais: 1) Quais as concepções de língua e linguagem orientaram a elaboração do manual pedagógico e, eventualmente, o ensino de língua portuguesa no período estudado? 2) Como os saberes escolares de língua portuguesa são definidos e organizados no manual analisado? A hipótese de trabalho é de que tais concepções coadunam-se com certos modelos de formação docente (TANURI, 2000; SAVIANI, 2009) e de ensino de língua portuguesa salientes na conjuntura social e histórica em que ele emerge como artefato material da cultura pedagógica.

Há algumas justificativas da escolha do objeto e das questões de pesquisa norteadoras. A escolha de um manual pedagógico destinado à formação de professores para o ensino secundário como objeto de estudo foi uma tentativa de preencher uma lacuna nos estudos sobre história da educação e das disciplinas escolares, mais especificamente da disciplina LP. Manuais pedagógicos para o ensino primário contam com uma quantidade significativa de estudos acadêmicos (SILVA, 2019). Já os manuais direcionados para a

formação de professores de nível secundário não foram significativamente abordados no campo dos estudos da educação. Logo, reconhecemos a necessidade de nos debruçarmos sobre esse objeto que apresenta uma relevância importante como registro tanto das concepções de língua e linguagem que orientaram o ensino de LP, quanto dos saberes escolares previstos para esse ensino, entre os anos 1930 e 1960.

Nesse sentido, uma hipótese central considerada é de que o estudo de um manual pedagógico poderia ajudar a observar as características do ensino de LP no período considerado, uma vez que *Didática Especial de Português para o Curso Secundário* foi publicado em 1958 e incorpora as contribuições dos filólogos das gerações anteriores e referências teóricas advindas da Escola Nova. Essa hipótese é reforçada pela afirmação de Ossenbach (2009, p. 791) relativa mais precisamente aos “textos/livros escolares”: “Como produto da sociedade que os cria, os textos escolares oferecem um material muito rico para a análise das diferentes concepções sociais e políticas que influenciaram na sua elaboração”.

Ademais, é importante fazermos uma breve consideração sobre o termo manual pedagógico. Ainda de acordo com Ossenbach (2009, 793): “Os livros escolares podem contemplar-se também como um suporte de teorias pedagógicas, que se registram em forma de diferentes métodos, gêneros textuais, concepções de aprendizagem, inovações etc.”. No que diz respeito aos manuais pedagógicos, nas palavras de Silva; Catani (2019, p. XX), são “livros que ensinam a ensinar”. Para as autoras: “(...) por hora basta pensar que a natureza da atividade de ensinar a ensinar (fim da pedagogia e também dos manuais) sugere que suas regras serão, como no caso da culinária, capazes de auxiliar na diminuição da possibilidade do fracasso (...)” (SILVA; CATANI, 2019, p. 8).

Assim, os manuais são um gênero de discurso que faz circular práticas pedagógicas e, em alguns casos, saberes escolares, visando instrumentalizar o professor em formação de recursos teóricos e práticos que permitam viabilizar seu trabalho em sala de aula. O que caracteriza um manual pedagógico é justamente sua finalidade, portanto, a sistematização e organização de teorias e práticas pedagógicas, mesmo quando a obra não traz em seu título o termo “manual”, define-se esse artefato da cultura escolar como um manual pedagógico.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa foi orientada pelo dialogismo bakhtiniano. A leitura das obras de Mikhail Bakhtin e do círculo, com ênfase para os clássicos *Os gêneros do discurso* de Mikhail Bakhtin e *Marxismo e filosofia da linguagem* de Valentin N. Volóchinov, nos levou a um olhar mais atento para os conceitos de ideologia, campo/esfera, heterodiscurso, emoldura e gêneros do discurso. Cada um desses

conceitos conduziu à necessidade de conhecer as condições históricas, sociais e ideológicas do contexto de produção do manual pedagógico estudado. Isso foi fundamental para compreender as vozes sociais com as quais o autor do manual dialogou, quais os projetos em disputa no período de elaboração da obra, bem como interpretar as escolhas feitas por Leodegário, no que se refere tanto às concepções de língua e linguagem quanto às práticas pedagógicas.

Logo, para nos aproximarmos de uma compreensão das questões que motivaram essa pesquisa, a dissertação comporta cinco capítulos. O capítulo 1 intitulado: Aportes Teórico e Elementos de Metodologia de Pesquisa apresentamos o problema de pesquisa, o caminho para a seleção do manual pedagógico estudado, uma breve abordagem da teoria dialógica do discurso nos trabalhos de Mikhail Bakhtin e seu Círculo, além da descrição do manual em seus elementos composicionais. No capítulo 2: Elementos de Contextualização Histórica do Processo de Produção dos Manuais Pedagógicos, estudamos a conjuntura educacional, política e social no período de publicação dos manuais para o curso secundário, mais especificamente os anos 1930 a 1960, a fim de compreender as vozes sociais que disputavam o campo educacional e impactaram diretamente a elaboração do manual. Além disso, os manuais foram analisados em seu papel na formação dos professores do ensino primário e secundário no Brasil, com ênfase para a influência do Colégio Pedro II, tanto em sua referência para o ensino secundário quanto em sua participação na produção de conhecimento linguístico no país. O capítulo 3 denominado: Ideologias Linguísticas no Processo de Produção do Manual Didática Especial de Português, se debruçou sobre os estudos linguísticos produzidos no Brasil dos anos de 1920 a 1960, que tinham como orientação teórica a filologia. Nesse sentido, estudamos as gerações de filólogos presentes no Brasil, suas linhas de estudo e a influência exercida sobre o ensino de língua portuguesa. O capítulo 4: Concepções de Língua e Linguagem no Manual Didática Especial de Português, analisamos um tópico do manual no qual Leodegário Amarante expõe suas concepções de língua e linguagem das quais deveria partir o ensino da língua pátria no ensino secundário. No capítulo 5: Saberes Escolares no Manual Didática Especial de Português, analisamos a materialidade textual do manual de Leodegário Amarante a fim de compreender de que forma seu autor organizou e sistematizou os saberes escolares de português para o ensino secundário.

Esses cinco capítulos compõem um quadro histórico, teórico e ideológico do ensino de língua portuguesa no Brasil, tendo como objeto um manual pedagógico que, em nossa hipótese, apresenta elementos pertinentes para a compreensão sobre o ensino de língua

portuguesa na primeira metade do século XX, no qual tinha como paradigma teórico para os estudos linguísticos a filologia. Nesse sentido, concluímos que o ensino foi orientado por uma concepção linguística tradicionalista e purista, que tinha como objetivo a preservação de apenas uma norma linguística padrão, a mais próxima à referência europeia, e que ignorava os demais registros de língua presentes no povo brasileiro e na cultura popular. Além disso, é importante dizer que os saberes escolares de língua portuguesa cumpriam um papel social e político bastante relevante no contexto histórico estudado, o que reforça a importância de compreender as disputas ideológicas de um período para os estudos em história da educação e das disciplinas escolares.

CAPÍTULO 1: APORTES TEÓRICOS E ELEMENTOS DE METODOLOGIA DA PESQUISA

Tendo em vista o objetivo desta pesquisa de investigar as concepções de língua e linguagem no manual pedagógico *Didática Especial de Português para o Curso Secundário*, de Leodegário Amarante de Azevedo Filho, publicado em 1958, bem como compreender de que forma o autor define e organiza os saberes escolares e as atividades didáticas de língua portuguesa na materialidade textual do manual, apresentamos, neste capítulo, elementos de descrição do *corpus* do estudo, bem como os aportes teóricos em que ele se baseia.

1.1. Sobre a geração do *corpus* do estudo

Levantamentos iniciais da literatura pedagógica voltada à formação docente mostraram que o estudo de manuais pedagógicos destinados ao ensino primário conta com um volume significativo de trabalhos produzidos (SILVA, 2019). A partir disso, decidimos estudar os manuais pedagógicos destinados ao ensino secundário. Essa escolha também se justificou pelo fato de a pesquisa estar vinculada ao campo epistêmico da Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa que, por ser um componente curricular da formação docente na área de língua portuguesa (NONATO, 2019), tem sua ênfase voltada para a educação nos níveis fundamental II e ensino médio (que compõem o antigo curso secundário) do sistema de educação básica brasileiro.

Uma parte dos manuais localizados na fase inicial da pesquisa direcionava-se para o ensino secundário. Diante desse ponto, a leitura atenta dos manuais destinados aos professores em preparação para lecionar no ensino secundário levou à necessidade de formulação de algumas questões preliminares que pudessem subsidiar a escolha: a) qual a relevância do autor e do manual para a educação no período considerado (aproximadamente, a primeira metade do século passado, entre os anos 1930 e 1960)? b) esse manual teve uma circulação significativa? c) as concepções de língua e linguagem foram abordadas? d) as orientações metodológicas de ensino divergiam entre si?

Com essas questões orientadoras, os manuais lidos foram os seguintes: 1) *Didática Especial de Português para o Curso Secundário* do professor Leodegário

Amarante de Azevedo Filho (1958); 2) *Didática da Língua Portuguesa* do professor Petrônio Mota (1962) e 3) *Didática de Português no Curso Secundário* da professora Judith Brito de Paiva e Souza (1964).

Entre os três autores, o que teve mais relevância para o contexto escolar e acadêmico do período foi o professor Leodegário Amarante do Azevedo Filho, pois, além de professor no Colégio Pedro II, se tornou um longo docente das recém fundadas Universidades do Distrito Federal e produziu muitos trabalhos acadêmicos. Quanto à relevância e circulação do manual, os dados precisos não foram encontrados para nenhum dos manuais. Aparentemente, os meios para que os professores registrassem suas opiniões sobre o uso desses materiais eram praticamente inexistentes. Contudo, é importante comentar que o manual de Petrônio Mota foi resultado de cursos dados pelo professor nas campanhas da C.A.D.E.S (Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário) e em transmissões da Radio do Ministério da Educação e Cultura. Isso provavelmente tornou este material um pouco mais conhecido nacionalmente, todavia, mesmo este impacto é difícil de mensurar.

A publicação desse conjunto de três manuais pedagógicos em datas próximas remete à ponderação de Chervel (1990) quanto a um aspecto fundamental do estudo das disciplinas escolares: a regularidade teórico-metodológica nas publicações escolares de certo período histórico. Observamos que a relação entre os manuais lidos confirma essa tendência. Para o autor:

O estudo dos conteúdos beneficia-se de uma documentação abundante à base de cursos manuscritos, manuais e periódicos pedagógicos. Verifica-se aí um fenômeno de “vulgata”, o qual parece comum às diferentes disciplinas. Em cada época, o ensino dispensado pelos professores, é, grosso modo, idêntico, para a mesma disciplina e para o mesmo nível. Todos os manuais ou quase todos dizem então a mesma coisa, ou quase isso. Os conceitos ensinados, a terminologia adotada, a coleção de rubricas e capítulos, a organização do corpus de conhecimentos, com variações aproximadas. São apenas essas variações, aliás, que podem justificar a publicação de novos manuais e, de qualquer modo, não apresentam mais do que desvios mínimos: o problema do plágio é uma das constantes da edição escolar (CHERVEL, 1990, p. 203).

Considerando esses critérios, entendemos que *Didática Especial de Português para o curso secundário* de Leodegário Amarante do Azevedo Filho é um manual que permite observar as concepções de língua e linguagem que orientavam a elaboração dos manuais pedagógicos para a formação de professores do ensino secundário, especialmente a

construção dos saberes escolares de língua portuguesa. Eleito o manual que constituiria o *corpus* do estudo, as questões de pesquisa ficaram concentradas em duas dimensões: a) Quais as concepções de língua e linguagem orientaram a elaboração do manual pedagógico e, eventualmente, o ensino de língua portuguesa no período considerado? b) Como os saberes escolares de língua portuguesa são definidos e organizados no manual analisado nesta pesquisa?

A tentativa de responder a essas questões foi exigindo cada vez mais um conhecimento sobre o contexto histórico de publicação do manual, dos debates intelectuais com os quais o autor estava envolvido, tanto no âmbito educacional quanto naquele dos estudos da linguagem, além da história da formação docente de nível secundário e da constituição da disciplina de língua portuguesa. Todos esses fatores levaram a buscar uma metodologia que orientasse a organização e análise das informações levantadas, bem como direcionasse nosso olhar para pontos específicos do manual, de forma a compreender seus encadeamentos discursivos.

Assim, como veremos logo a seguir, o dialogismo bakhtiniano é o aporte teórico central que direciona a abordagem do manual em sua complexidade, no que se refere especialmente a determinados paradigmas linguísticos e pedagógicos em que se constitui a história do ensino de língua portuguesa e da formação de professores no Brasil.

1.2. Sobre o dialogismo bakhtiniano como aporte teórico central do estudo

A obra de Mikhail Bakhtin alcançou grande difusão no Brasil nas últimas décadas, orientando, sobretudo, o ensino de língua portuguesa nos documentos oficiais. Desde então, o dialogismo bakhtiniano assumiu um lugar de destaque nos estudos linguísticos, assim como na linguística aplicada ao ensino de língua portuguesa. Para além das polêmicas sobre a autoria dos trabalhos atribuídos a Bakhtin, consideramos o dialogismo bakhtiniano em sua produção mais ampla, ou seja, tendo em vista a produção de Mikhail Bakhtin e seu círculo, que estendemos a Pavel Nikoláievitch Medviédev e Valentin Volóchinov.

Deste modo, este trabalho assume alguns conceitos básicos dessa teoria que desenvolvemos brevemente na sequência. O estudo do dialogismo começou pela leitura de Luiz Rosalvo Costa *A questão da Ideologia no círculo de Bakhtin*. Essa abertura proporcionou um olhar amplo sobre a ideologia e de que forma ela poderia ser aplicada ao *corpus* de análise. Nesse sentido, a leitura de Costa (2017) permitiu compreender a própria

construção epistemológica do círculo e de que forma seus autores dialogam. Em um trecho, descreve Costa (2017):

Sem desconsiderar, pois, as diferenças e contradições, também se verificam parentescos e linhas de continuidade ligando os textos iniciais de Bakhtin a seus próprios trabalhos posteriores e aos de Medviédev e Volóchinov. Entre os principais pontos de ligação, podem ser destacados os seguintes:

- a compreensão da estética (ou arte) como uma esfera em relação com outras esferas no interior de uma totalidade (cultural, para o primeiro Bakhtin; ideológica, para Volóchinov e Medviédev);
- a natureza intrinsecamente social do fenômeno estético;
- a ideia da apreciação valorativa (ou avaliação social) como constituinte do objeto estético;
- a ideia do objeto estético como inerentemente atravessado por tensionamentos sociais;
- o esboço de uma compreensão do enunciado como unidade da comunicação discursiva também constitutivamente atravessada por tensionamentos e avaliações sociais. (COSTA, 2017, p. 103).

Esses pontos elencados por Luiz Rosalvo Costa podem ser considerados um programa de estudos dos conceitos dialógicos do círculo de Bakhtin. Logo, perseguimos os elementos que permitissem fundamentar as escolhas conceituais da pesquisa. Optamos por iniciar a leitura do capítulo 1, do Método Formal nos Estudos Literários: Introdução Crítica a uma Poética Sociológica de Pavel Nikoláievitch Medviédev, intitulado: A ciência das ideologias e suas tarefas imediatas. Medviédev busca fundamentar, neste capítulo de sua obra, a importância das relações sociais para que um signo tenha significado concreto. “Não há significado fora da relação social de compreensão, isto é, da união e da coordenação mútua das reações das pessoas diante de um signo dado” (MEDVIÉDEV, [1928] (2019), p. 50). Mais à frente, o autor vai apresentar o conceito de *meio ideológico*: “O meio ideológico é a consciência social de uma dada coletividade, realizada, materializada e exteriormente expressa” (MEDVIÉDEV, [1928] (2019), p. 56). Continua ainda Medviédev:

O meio ideológico é sempre dado no seu vir a ser dialético vivo; nele, sempre existem contradições que, uma vez superadas, reaparecem. Mas para cada coletividade, em dada época do seu desenvolvimento histórico, esse meio se manifesta em uma totalidade concreta, singular e única, reunindo em uma síntese viva e imediata a ciência, a arte, a moral e outras ideologias. (MEDVIÉDEV, [1928] (2019), p. 57).

O conceito de *meio ideológico* abriu caminho para a compreensão de que uma dada obra só pode ser compreendida quando seu enunciado concreto é tensionado com outros enunciados que ressoam em sua materialidade textual. Portanto, o conceito de *ideologia do*

cotidiano, presente na obra de Valentin Volóchinov, também ajudou a compor esse quadro teórico inicial. Escreve Volóchinov em *O que é linguagem/língua?* “Convenhamos chamar todo o conjunto das vivências cotidianas – que refratam e refletem a existência social – e das expressões exteriores ligadas a elas de *ideologia do cotidiano*”. (VOLÓCHINOV, [1930] (2019), p. 260). O estudo da ideologia reforçou a importância dada por esta pesquisa à materialidade textual dos manuais pedagógicos, pois é pela análise de seus enunciados concretos, no tempo e espaço históricos, que podemos enxergar de que forma os enunciados refletem ou refratam outros enunciados que circulam no *meio ideológico* de circulação dessas obras. Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Volóchinov reforça essa tese:

Em cada época de sua existência histórica, a obra deve interagir estreitamente com a ideologia do cotidiano em transformação, preencher-se por ela e nutrir-se de sua seiva nova. Apenas à medida que a obra é capaz de interligar-se ininterruptamente e organicamente com a ideologia do cotidiano, ela é capaz de ser viva dentro dela (é claro, em um dado grupo social). Fora dessa ligação, ela deixa de existir, por não ser vivida como algo ideologicamente significativo. (VOLÓCHINOV, [1929] (2018), p. 214).

Uma vez observada a importância de analisar os manuais a partir de seus enunciados concretos, a construção do panorama histórico nos fez perceber que de fato o professor Leodegário Amarante, autor do manual, estava em profundo diálogo com as diferentes correntes ideológicas de seu tempo. Todavia, para sistematizar as vozes com as quais dialogou, seja no sentido de refletir ou refratar determinados discursos, buscamos o conceito de heterodiscurso de Bakhtin.

O heterodiscurso introduzido no romance (quaisquer que sejam as formas de sua introdução) é *discurso do outro na linguagem do outro*, que serve à expressão refratada das intenções do autor. A palavra de semelhante discurso é uma palavra *bivocal especial*. Ela serve ao mesmo tempo a dois falantes e traduz simultaneamente duas diferentes intenções: a intenção direta da personagem falante e a intenção refratada do autor. Nessa palavra há duas vozes, dois sentidos e duas expressões. Ademais, essas duas vozes são correlacionadas dialogicamente, como que conhecem uma à outra (como duas réplicas de um diálogo, conhecem uma à outra e são construídas nesse conhecimento recíproco), como se conversassem uma com a outra. (BAKHTIN, [1934/36] (2015), p.113).

Apesar de o objeto de estudo de Bakhtin ser o romance literário, o conceito de heterodiscurso é muito adequado para se pensar sobre outros gêneros textuais. No caso dos manuais, há uma presença constante da palavra do outro sendo refletida ou refratada na

argumentação presente nessas obras. É importante ressaltar que o *meio ideológico* no qual circulavam os manuais era extremamente disputado, de forma especial no período de 1930 a 1960, quando escolanovistas e católicos disputavam a esfera educacional no Brasil. Logo, os enunciados eram necessariamente vinculados a um campo ideológico específico e essas aproximações podem ser percebidas tanto no conteúdo quanto na forma composicional dos enunciados (vocabulário, escolhas verbais e lexicais, sintaxe etc.). Desse modo, é para perceber as formas de *discurso híbrido* presentes no manual Didática Especial de Português (para o curso secundário) que buscamos analisá-lo também nessa perspectiva.

A leitura de Agildo Santos Silva de Oliveira *A construção do projeto didático de antologias escolares do Império brasileiro e da Primeira República: uma abordagem dialógica* foi muito relevante para a compreensão do conceito de *emoldura* que justifica a análise do “discurso dentro do discurso” no manual. Oliveira (2019, p. 84), define esse “discurso dentro do discurso” como: “[são] gêneros que tratam da recepção e circulação da obra, como: capa; folha de rosto; dedicatória; notas da edição; preâmbulo; introdução; despedida do coletor; epílogo; índice”. Nesse sentido, a *emoldura* de uma obra é composta por “esse segundo grupo de gêneros [que] cria um fundo perceptivo das obras para seus interlocutores”. (OLIVEIRA, 2019, p. 84). Essa perspectiva fundamenta as incursões descritivas que realizamos na materialidade textual do manual, como parte do capítulo 1 da dissertação.

A leitura do manual, a partir dessas orientações metodológicas, nos fez vê-los como “formas relativamente estáveis de enunciado”. Essa reflexão sustentada pelo conceito de gêneros do discurso gerou um movimento de busca pelas origens históricas do gênero manual, suas esferas de circulação e das especificidades desse gênero na esfera educacional. Para tanto, a leitura de *Os gêneros do discurso* de Mikhail Bakhtin foi imprescindível. Segundo Bakhtin: “Falamos apenas através de certos gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados têm formas relativamente estáveis e típicas de *construção do conjunto*”. (BAKHTIN [1979] (2016), p. 38). Essa questão dos gêneros do discurso está intrinsecamente ligada aos demais conceitos do círculo de Bakhtin expostos até esse momento. Paulo Bezerra, tradutor de grande número de obras de Bakhtin, apresenta uma síntese que vale a pena citar:

Enunciado é o elo (NB: o elo, não um elo) essencial da cadeia de comunicação, e é dotado de uma tridimensionalidade comunicativa histórica e cultural que reúne passado (o antecedente), presente (o continuum) e futuro (o conseqüente) do processo de comunicação como um fenômeno da cultura perene em sua substancialidade e aberto como forma de existência e comunicação entre os homens

no devir histórico e na unidade aberta de cultura e história. (BEZERRA, 2016, p. 153).

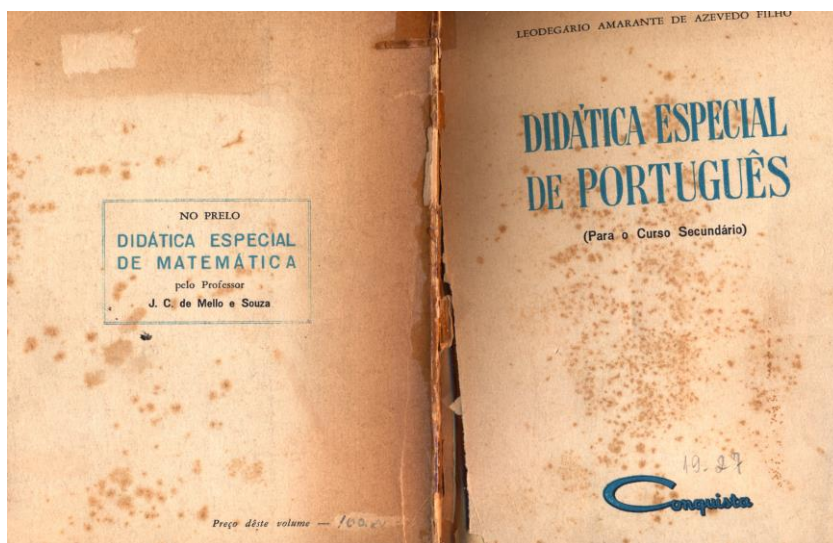
Os gêneros do discurso permitem também compreender as escolhas teóricas e ideológicas do autor do manual. Para Bakhtin ([1979] (2016)), há uma distinção entre gêneros primários e secundários. “Embora esteja bastante preocupado com questões relacionadas à teoria literária, Bakhtin propõe a existência de gêneros da "vida cotidiana" - os primários - e os localiza em relação dialética com os mais complexos - os secundários”. (NONATO, 2004, p. 22). Essa distinção é fundamental, pois o manual de Leodegário estabelece apenas um regime de linguagem a ser considerado, o texto escrito, o que gera questões importantes para a sua defesa sobre a língua nacional do Brasil.

Tendo em vista o trabalho de leitura, sistematização e organização dos dados e análise, podemos perceber que os manuais pedagógicos são um gênero do discurso que pretende ser ele mesmo constituído por outros gêneros discursivos ligados ao campo da pedagogia, psicologia aplicada, estudos da linguagem, além de dialogar com a legislação educacional vigente, os programas curriculares da disciplina de língua portuguesa e, quase sempre, com outros manuais pedagógicos publicados anteriormente. Todo esse exercício dos professores-intelectuais-autores de manual pedagógico pode ser compreendido se seus enunciados forem atrelados a esse *elo* da cadeia de comunicação. É justamente esse diálogo que pretendemos estabelecer entre o manual Didática Especial de Português (para o curso secundário) e as demais vozes que ele reflete e refrata para a construir uma visão mais geral sobre o ensino de língua portuguesa nesse contexto.

1.3. Elementos de descrição do manual Didática Especial de Português (1958)

Nesta seção, expomos elementos de identificação da autoria e identificamos metadados do manual pedagógico eleito: título, data e local de publicação, bem como elementos peritextuais e estilo de composição da obra. Além disso, percorremos os índices a fim de analisar a forma como autor organiza sua exposição, analisando a forma composicional de seus enunciados. Esses “discursos dentro do discurso” pretendem formar a *emoldura* das obras (Oliveira, 2021). Queremos analisá-los a fim de compreender qual leitura dos manuais seu autor pretendia direcionar.

Figura 1: Capa e contracapa do manual



Fonte: Arquivo pessoal do autor

1.3.1. O autor do manual

Leodegário Amarante do Azevedo Filho nasceu em Recife em 1927. Teve uma vida bastante longa, ficando conhecido, sobretudo por seus trabalhos acadêmicos em filologia e estudos linguísticos do português. De acordo com o relato da professora Ilka Souza Lima de Azevedo (ARAÚJO, 2011) esposa de Leodegário, este, desde os tempos de estudantes no ensino secundário, se inspirou em seus mestres e por eles foi profundamente influenciado.

Depois de cursar o antigo Curso Primário, ingressa, pelas mãos generosas do reconhecido Mestre Clóvis Monteiro, no Internato do Colégio Pedro II, na época considerado padrão para o ensino secundário brasileiro. E lá permanece por 7 anos, conquistando seu primeiro diploma: o Diploma de Bacharel em Ciências e Letras, no ano de 1947. Por ali passaram eminências do nosso Magistério e Leodegário teve a sorte de receber ensinamentos de Mestres, cujos nomes costumava citar com muito orgulho: Antenor Nascentes, Silva Ramos, Said Ali, José Oiticica, Quintino do Valle, Fernando Barata, Aldemir S. Paulo, Newton Maia, Godofredo Ferreira, Saboia Barbosa, George Sumner, Hilda Reis, Curvelo de Mendonça, entre outros, que marcaram definitivamente sua vida futura. (AZEVEDO, 2011 *apud* ARAÚJO, 2011, p.12).

Consta, na edição de seu manual Didática Especial de Português publicado em 1958, que Leodegário foi professor no Colégio Pedro II, no Colégio Andrews e no Ginásio Guido de Fontgalland. Nas palavras de Ilka, nos idos de 1961, Leodegário já ocupava cargo na UERJ. Logo, é provável que sua permanência nos colégios secundários tenha sido breve. Na publicação de seu livro didático em 1971, conjunta a outros professores,

Leodegário é apresentado também como: Catedrático do Curso Normal do Instituto de Educação do Estado da Guanabara (Português e Literatura). Isso significa que também se dedicou à formação de professores de língua portuguesa.

As primeiras produções acadêmicas do professor Leodegário datam da década de 1950, quando ainda era professor do ensino secundário. Esse fato marca inclusive a preocupação didática no ensino de português nesses primeiros escritos, sendo estas obras: *Alguns problemas do idioma* de 1953; *Didática Especial de Português para o curso secundário* de 1958. Um ponto importante é que essas publicações antecedem as obras que marcaram a trajetória de Leodegário enquanto filólogo, exercício que o ocupou por toda a vida, mas que não o fez abandonar as preocupações com a didática de ensino.

Segundo o Dicionário Biobibliográfico da Academia Brasileira de Filologia, os campos de interesse acadêmico de Leodegário são bastante amplos e variados. Suas publicações versam sobre: desde o estudo filológico da poesia de Camões e textos medievais, até análises de poetas modernos. Há estudos posteriores à década de 1960 que abordam o paradigma linguístico, sobretudo o estruturalismo, em contraste com o campo da filologia. Contudo, de fato, seu interesse maior voltava-se aos estudos camonianos.

Todavia, o envolvimento do mestre com a educação básica aparece com ênfase nas palavras de outro de seus admiradores:

Como dissemos, Leodegário foi, antes de tudo, um senhor professor, vocação que se projeta em suas obras de cunho pedagógico, como sua *Didática especial de Português* (RJ, 1958). Em 1959, editou a plaquete *A educação de adultos no Distrito Federal*, seu discurso no Teatro João Caetano, como paraninfo de todas as turmas dos cursos ginasiais e comerciais básicos do Departamento de Educação da Prefeitura do nosso então Distrito Federal. (ARAÚJO, 2011, p. 10)

A formação do professor Leodegário, todavia, seguiu a mesma regra dos demais professores secundários do período. Distantes das Escolas Normais, os bacharéis, em diferentes profissões liberais, assumiam o ensino das disciplinas do currículo escolar, por meio da tradicional transmissão de saberes, amparados por rígidos códigos de disciplina e contando com o repertório prévio de sua clientela escolar.

No caso do professor Leodegário, a preocupação inicial com a didática do ensino acontece por sua aproximação com o ideário escolanovista. Esse repertório pedagógico aparece em seu manual, promovendo uma aplicação de metodologias de ensino à disciplina de língua portuguesa. Esse exercício também ocorreu com outras disciplinas curriculares (NONATO, 2019). Ademais, Leodegário foi autor de livro didático de português em

conjunto com os professores: Jairo Dias de Carvalho; Jayr Calhau e Luiz Cesar Saraiva Feijó. O livro didático, em 3 volumes, chamava-se Português no segundo ciclo, publicado em 1971 pela Companhia Editora Nacional de São Paulo.

A trajetória de Leodegário Amarante simboliza bem o perfil dos professores que exerciam o magistério secundário no ensino de língua portuguesa na primeira metade do século XX. Ser um professor que participava ativamente da produção de conhecimento na área em que lecionava, indica um impacto significativo na forma como os saberes escolares eram ensinados na sala de aula. No caso de Leodegário, seu nome não aparece entre as referências citadas por Olga (1998) e Altman (2021) como pertencente à geração de filólogos dos anos de 1940; contudo, foi por esses mestres orientado e por eles cultivou grande admiração.

1.3.2. Elementos peritextuais e estilo de composição

Título

O título do manual de Leodegário Amarante é *Didática Especial de Português para o Curso Secundário*. Chama logo atenção a primeira parte: didática especial de português. Naturalmente uma pergunta vem à mente: O que essa didática tem de “especial”?

No final dos anos 1940, após a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto nº 8.530 de 2 de janeiro de 1946), correspondente à primeira regulamentação dos cursos de formação docente em nível federal, começaram a ser divulgados manuais versando sobre a prática de ensino. A partir de então, acentuava-se entre esses impressos a tendência em privilegiar os aspectos metodológicos na formação dos professores”. (SILVA, 2019, p. 69).

A partir desse excerto, e do trabalho completo de Silva (2019), podemos definir didática como um conjunto de saberes práticos aplicados à educação. São metodologias, inspiradas nos estudos da pedagogia moderna, que as denominam “pedagogias ativas”, que incorporam os conhecimentos que os professores, sobretudo do nível primário, deveriam saber para ensinar seus alunos.

As chamadas “didáticas especiais” são a aplicação dos conhecimentos metodológicos às disciplinas específicas do currículo do nível secundário. Assim, os professores especialistas nos componentes curriculares de língua portuguesa, matemática, história etc. se apropriam de métodos ativos e os aplicam no ensino dessas disciplinas.

O conceito de “didática especial” é abordado, no manual, no trecho abaixo:

Didática Especial de Português é a direção técnica da aprendizagem de Português, ou seja, é a aplicação dos princípios gerais da Didática ao ensino da Língua Portuguesa. A definição, como se vê, abrange dois conceitos, o de Didática Geral e o de Língua Portuguesa, que convém estudar. Não se pode, realmente, traçar normas técnicas para o ensino de Português, sem conhecimento dessas duas disciplinas. Este trabalho, portanto, começa pela fixação do conceito de Didática – cujos princípios gerais mais tarde serão aplicados ao ensino do idioma, - e pela caracterização da Língua Nacional. (AZEVEDO FILHO, 1958, p. 13)

Desse modo, o professor Leodegário Amarantes assume, no decorrer de seu trabalho, uma série de prerrogativas pedagógicas e psicológicas modernas que visam orientar o professor de português em sua prática de ensino. Um exemplo concreto desse exercício se encontra no capítulo IV do manual intitulado: Execução da Aprendizagem de Português. No ponto II deste capítulo: A motivação da aprendizagem, diz o autor: “Não há, pois, uma correlação absoluta entre ensinar e aprender, como se pensa. Quando o mestre ensina, sem *atividade* por parte do aluno, não há aprendizagem alguma” (AZEVEDO FILHO, 1958, p. 62). Assim, fica evidente a preocupação com a forma de transmissão do conhecimento.

No que diz respeito à parte do título: *para o curso secundário*; no momento da publicação do manual em análise, as leis que regiam o ensino secundário sofreram diversas modificações em relação ao decreto 4244 de 9 de abril de 1942. Está Lei dividia essa etapa da educação em duas partes: ginásial e colegial. O ginásio corresponde ao atual nível fundamental II e o colégio ao ensino médio que, por sua vez, se dividia em clássico e científico. Em todas essas etapas se exigia exame de admissão. Esse modelo contrariava em demasia o movimento renovador que impulsionou as mudanças descritas em Saviani (2019):

Em consequência, buscou-se, por meio de leis específicas, modificar essa orientação [decreto 4244/42]. Assim, já em 31 de março de 1950 foi aprovada a Lei n.1.076, que permitia aos concluintes do primeiro ciclo dos cursos comercial, industrial e agrícola a matrícula nos cursos clássico e científico. A Lei n. 1.821, de 12 de março de 1953, estendeu esse direito também aos concluintes do primeiro ciclo do curso normal e dos cursos de formação de oficiais das polícias militares. Por sua vez, a Lei n. 3.104, de março de 1957, permitiu aos concluintes dos cursos de formação de oficiais das polícias militares, quando em nível de segundo ciclo, candidatar-se a qualquer curso de nível superior. Por equipararem os ramos profissionais ao ensino secundário, essas leis ficaram conhecidas como “leis de equivalência”. Eram,

no entanto, medidas parciais que não chegaram a eliminar toda as diferenças, como ilustra o decreto n. 34.33º de 21 de outubro de 1953 que, ao regulamentar a Lei n. 1.821, de março do mesmo ano, manteve restrições que a Lei procurava eliminar. A equivalência plena foi, enfim, garantida com a aprovação da LDB. (SAVIANI, 2019, p. 307-308)

Como podemos ver pela composição dos fatos em Saviani (2019), o ensino secundário foi um intenso campo de disputas dentro do sistema educacional no período. A pouca oferta de vagas aliada à elitização histórica dessa etapa do ensino provocava um abismo instrucional na sociedade brasileira. As alterações legais, que vão culminar na LDB de 1961, foram movimentos que buscaram estreitar um pouco os abismos de classe social existentes nessa etapa da escolarização.

Capa, orelhas, contracapa e editora

A capa do Manual *Didática Especial de Português* é bastante sintética, sobretudo se a comparamos com a dos demais manuais. No alto da página aparece o nome do autor em tamanho pequeno. Abaixo, em letras maiores e estilizadas, o título do manual seguido, entre parênteses, da indicação “para o Curso Secundário”. No pé da página aparece o nome da editora: Conquista.

A edição conta com orelhas, mas no manual consultado consta apenas a 2ª orelha. Contudo, seu conteúdo é uma descrição do que o leitor encontrará em cada capítulo do manual. Esse texto é assinado pelo próprio Leodegário Amarante. Ao final consta o nome da editora e seu endereço: Av. 28 de Setembro, 174; Rio de Janeiro – Brasil. A contracapa conta com um “carimbo” de propaganda de outro manual: “Didática Especial de Matemática pelo professor J. C. de Mello e Souza”.

Na folha de rosto repete-se o título do manual com uma epígrafe: “Ama-se mais o que se conquistou com mais trabalho” (Aristóteles). No verso da folha de rosto, a edição lista obras do autor: *Alguns Problemas do Idioma*, prefácio do Prof. Celso Kelly, 1953, Rio. Esgotado; *Guia de Leitura*, em colaboração com o Prof. João de Saboia Barbosa, 1953, Rio. Esgotado; *Questionário de Português*, 1953, Rio. Esgotado; *Planejamento Didático*, 3ª edição publicada sob os auspícios da Companhia de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES), do M.E.C., Rio, 1956. Esgotado; *Educação da Infância Abandonada*, tradução do livro “*Brève Initiation à l'Éducation Nouvelle*”, de Ad. Ferrière, Editora Conquista, 1956; *Oração de Paraninfo*, Rio, 1957; (Em preparo); *Lições*

de Análise Sintática, para o curso secundário; Particularidades Estilísticas do Português do Brasil.

Ao final da página consta o endereço do autor: Rua Humaitá, 229 – apt.º 611; Botafogo – Distrito Federal.

O manual foi dedicado “ao professor Clovis Monteiro, eminente Mestre e caro amigo, homenagem sinceríssima do autor”. O professor Clóvis Monteiro¹, assim como o próprio Leodegário Amarantes, são conhecidos por sua vasta produção acadêmica na área de filologia e língua portuguesa e sua atuação na universidade federal do Rio de Janeiro. Além disso, Clóvis Monteiro é um autor fundamental para a concepção de língua e linguagem que orienta este manual.

Em pesquisa por acervos de livros disponíveis na Internet é possível deduzir que a editora Conquista editava livros que estavam diretamente relacionados à educação e à formação de professores. No final do manual, há uma seção chamada: *Extrato de Catálogo de Conquista*. Os títulos relacionados dão ênfase em conteúdos paradidáticos com viés literário. Todas as obras do catálogo são de livros de Malba Tahan: *A sombra do Arco-íris*; *O homem que calculava*; *Lendas do Céu e da Terra*, entre outros.

Como citamos anteriormente, na contracapa há uma propaganda da edição: *Didática Especial de Matemática* pelo professor J. C. de Mello e Souza. Encontramos também uma edição, publicada pela editora, chamada: *Matemática para a 1ª Série dos Cursos Normais* de Ary Quintella e Diniz Junqueira publicado em 1956.

Prólogo

O prólogo é uma repetição daquilo que o autor escreveu na orelha do manual. Neste

¹ Clóvis do Rego Monteiro, nasceu no estado do Ceará em 10 de setembro de 1898. Estabeleceu-se ainda jovem como professor normalista da Armada no Ceará. “Em 1920, escrevia a tese de Morfologia e Sintaxe do Substantivo na Língua Portuguesa e, em 1926, publica a tese *Da Tendência Analítica na Evolução do Nosso Idioma*, visando prestar concurso para o Colégio Pedro II. Em 1928, fixou residência no Rio de Janeiro. Logo tornou-se Professor do Ensino Secundário do então Distrito Federal. Em 1929, publicou a tese *Traços do Romantismo na Poesia Brasileira* e, em 1933, escreve a *Linguagem dos Cantadores*, como candidato a uma das cadeiras de Português do Colégio Pedro II. Clóvis Monteiro lecionou em outros estabelecimentos de renome: Andrews, Jacobina, Santo Inácio, São Bento e Sion, foi catedrático e fundador na Faculdade Santa Úrsula, hoje USU, da Faculdade Católica, hoje PUC-RJ e da Faculdade Lafaiette, depois UEG e hoje UERJ. Também lecionou no Instituto Rio Branco, a convite de Guimarães Rosa. Foi diretor da Escola Secundária do Instituto de Educação (1937), do Colégio Pedro II - Internato (de 1938 a 1947) e Externato (de 1956 a 1961). Ocupou o cargo de Secretário Geral de Educação e Cultura na administração do Prefeito Mendes de Moraes, quando criou o almoço escolar, com base em pesquisa reveladora de que o mau rendimento na escola estava diretamente relacionado à deficiência alimentar”. Disponível em (<http://www.institutodeletras.uerj.br/perfis/clovismonteiro.htm>). Acesso em 27/01/2021.

texto o autor faz um breve percurso pelos seis capítulos apontando ao leitor os principais pontos que serão trabalhados. Ao final, Leodegário Amarantes se dirige diretamente aos seus pares: “Resta-nos esperar agora o pronunciamento de nossos colegas de magistério secundário sobre o modesto e despretensioso trabalho aqui apresentado, sem nenhum brilho, mas com dedicação e amor à causa do ensino”. Neste trecho há um exercício claro de retórica por parte do autor que busca em seus “colegas de magistério” a aprovação necessária para que seu manual se torne relevante no contexto do ensino secundário.

Índice e Estilo de composição

O manual é dividido em seis capítulos: I) Conceito de didática especial de Português; II) Conceito e divisão do ciclo docente. O desempenho da função docente. A Psicologia da Adolescência; III) Planejamento da Aprendizagem de Português; IV) Execução da aprendizagem de Português; V) Controle da aprendizagem de Português; VI) O ensino da Literatura no 2º ciclo.

No capítulo I, o autor busca trabalhar as várias dimensões do conceito de didática e as aplica ao âmbito da disciplina língua portuguesa. Em seguida, no mesmo capítulo, expõe sua visão sobre a “língua nacional”.

No capítulo II, aborda as dimensões da formação e do exercício da docência. Na sequência, desenvolve alguns tópicos ligados à “psicologia da adolescência”, apontando aspectos biológicos, sociais e econômicos que podem influenciar o desenvolvimento e a aprendizagem dos adolescentes.

Os capítulos III e IV lidam, respectivamente, com os procedimentos de planejamento e de execução do trabalho de ensino, sendo que o capítulo V dedica-se à abordagem do problema da avaliação da aprendizagem.

O último capítulo apresenta orientações para o ensino da literatura, sugerindo um trabalho baseado no “Plano Morrison”, que se baseia na organização da aprendizagem literária em unidades didáticas por escolas literárias, abordando seus aspectos históricos e estilísticos, leitura de excertos de textos canônicos e, por fim, a aplicação de testes de sondagem.

O estilo de Leodegário é mais próximo ao modelo dissertativo, sem necessariamente dialogar com o leitor. Um excerto, a seguir, mostra sua escrita mais impessoal: “Compete ao professor, antes de tudo, criar no aluno interesse e gosto pela exposição oral e escrita do próprio pensamento”. (AZEVEDO FILHO, 1958, p. 63). Em

sua argumentação convoca referências do domínio dos estudos da linguagem, bem como do campo da educação. Leodegário cita Lourenço Filho quando de sua exposição sobre o plano de curso: “Em matéria de educação – já observou Lourenço Filho – não pode haver *receitinhas*”. (AZEVEDO FILHO, 1958, p. 49).

Assim, é possível supor que as preocupações do professor Leodegário são mais didáticas, e seu estilo mais dissertativo e analítico tenta expor ao professor em formação referências bastante sistematizadas para a organização de seu trabalho docente. Além disso, podemos observar que o tópico *Caracterização da Língua Nacional* (Capítulo 4), apesar de ocupar um espaço curto no manual, tem centralidade como base teórica que pilota a seleção dos conteúdos a serem ensinados e as ferramentas ou estratégias didáticas a serem implementadas nas aulas de Português.

Neste capítulo, procedemos à apresentação dos elementos teóricos e metodológicos que orientaram essa pesquisa. O dialogismo bakhitiniano nos conduziu a observar atentamente a forma composicional do manual como parte intrínseca de uma tentativa de compreensão desse artefato da cultura pedagógica. Assim, descrevemos o manual a partir de seu sumário para que a obra pudesse ser conhecida em sua integralidade, sem pressupor a leitura de todo seu conteúdo. Na sequência da exposição realizada, propomos, no próximo capítulo estudar os aspectos históricos, sociais e ideológicos do período de elaboração e publicação do manual, bem como o papel dos manuais pedagógicos na formação dos professores de língua portuguesa.

CAPÍTULO 2: ELEMENTOS DE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO PROCESSO DE PRODUÇÃO DOS MANUAIS PEDAGÓGICOS

Entrou com o andar manso de costume, em chinelas de cordovão, com a jaqueta de brim lavada e desbotada, calça branca e tesa e grande colarinho caído. Clamava-se Policarpo e tinha perto de cinquenta anos ou mais. Uma vez sentado, extraiu da jaqueta a boceta de rapé e o lenço vermelho, pô-los na gaveta; depois relanceou os olhos pela sala. Os meninos, que se conservavam em pé durante a entrada dele, tornaram a sentar-se. Tudo estava em ordem; começaram os trabalhos.
(Conto da escola – Machado de Assis)

Este capítulo tem como objetivo apresentar alguns elementos de contextualização histórica do processo mais amplo de produção dos manuais pedagógicos e, mais especificamente, do manual *Didática Especial de Português para o curso secundário* do professor Leodegário Amarante de Azevedo Filho.

Tendo em vista que o dialogismo bakhtiniano orienta nosso trabalho, o capítulo apresenta diferentes atores dos campos político, intelectual e educacional que permitam estudar o manual no interior de seu encadeamento discursivo. Deste modo, veremos: a conjuntura histórica dos anos 1930 a 1960 no Brasil; os debates educacionais no Brasil a partir dos anos 1930, com atenção especial para o ideário da Escola Nova; a importância da produção de manuais pedagógicos na formação de professores e as especificidades deste artefato da cultura escolar no ensino primário e secundário. A partir dessa exposição, abordaremos de que forma se dava a formação de professores para o nível secundário de ensino.

O manual está diretamente alinhado com as diretrizes para o ensino secundário estabelecidas pelo Colégio Pedro II. Sendo assim, estudaremos brevemente a história dessa instituição e seu papel como um dos centros de estudos linguísticos (filológicos) no período e balizadora do ensino de língua portuguesa no Brasil.

2.1. A educação entre a tradição e a modernidade

Em fins do século XIX, a Europa vive um processo de abundantes teorias científicas em várias áreas do conhecimento: darwinismo, eugenia, positivismo, cientificismo etc. As artes também começam a questionar seus padrões tradicionais com as vanguardas modernistas, no começo do século XX. Na política, se consolidam os Estados

nacionais e busca-se construir sistemas políticos mais republicanos. Identifica-se uma crise nos valores do iluminismo que orientaram as principais transformações na Europa ao longo dos séculos XVIII e XIX. Esse é o prenúncio dos grandes eventos que marcaram o século XX, denominados por Hobsbawm de *era dos extremos* (HOBSBAWM, 1995).

A década de 1920 marcou uma grande crise na República Velha no Brasil. As promessas de um ingresso na modernidade por meio do desenvolvimento das forças produtivas inseridas no capitalismo, o avanço da ciência e tecnologia e um sistema político justo e democrático não foram cumpridas. Em seu lugar se mantiveram as velhas oligarquias no poder, sistemas eleitorais forjados e corruptos e uma economia ainda fortemente agrária.

Todavia, é importante ressaltar alguns movimentos que assinalavam rupturas. O crescimento de grandes centros urbanos como Rio de Janeiro, então Distrito Federal, São Paulo, Minas Gerais, dentre outras capitais, tornava-os lugares de encontro cosmopolita e de inspiração a novos ares. A semana de arte moderna de 1922, a ampliação de veículos de imprensa², o forte intercâmbio cultural com a Europa e os Estados Unidos, o aumento de pesquisas científicas ligadas ao Museu Nacional, o êxodo rural etc.; esses, e outros fatores, levaram o Brasil à ruptura que resultou na revolução de 1930.

Esse é o período em que governos autoritários estão em levante ao redor do mundo, tendo como exemplos mais imediatos a Alemanha nazista e o fascismo na Itália. O Brasil não ficou alheio a esses eventos, levando inclusive ao alinhamento dúbio do governo Vargas com o eixo durante a 2ª Guerra Mundial. Assim, a educação não ficou isenta de um controle estatal, e o livro didático foi um alvo importante de vigilância e imposição ideológica. O Decreto-lei n. 1.006 de 1940 é emblemático nesse contexto. No artigo 20 do decreto há onze impedimentos à autorização de impressão e adoção de um livro didático,

² O Brasil ficou privado de publicações impressas em seu território, por imposição de Portugal, até 1808, quando da chegada da família real portuguesa às terras brasileiras. Segundo Lajolo; Zilberman (2019, n.p.) “O alvará de 20 de março de 1720, impedindo a instalação, na colônia de manufaturas, inclusive as dedicadas às “letras impressas”, retardou o desenvolvimento da imprensa por aqui. (...). Em 1808, quando d. João se transferiu para o Rio de Janeiro, a administração real precisou de um instrumento para publicar seus atos e proclamações; viu-se então a braços com o problema resultante do modelo de colonização aqui implementado”. Esse fator prático, a demanda crescente por impressões que viessem somar à biblioteca real trazida na fuga de Portugal, juntamente com as incipientes iniciativas educacionais dos livros didáticos, provocou um esforço para a criação da imprensa no Brasil. Contudo, até o início da república essas iniciativas eram discretas e controladas pela coroa. Somente nos anos 1920 que o Brasil viu surgir uma imprensa pulsante e variada. Castro (2019, s/n) afirma: “O Rio tinha nunca menos de quinze jornais diários. Eles cobriam o espectro político e absorviam os jovens que chegavam das províncias com seu livrinho de poesia e o sonho de vencer na metrópole”. Essa imprensa jornalística, literária e do entretenimento vai colaborar com as mudanças de mentalidade e costumes fundamentais para o ingresso do Brasil na chamada modernidade dos anos 1930.

dos quais são exemplo:

a) o livro que atente, de qualquer forma, contra a unidade, a independência ou a honra nacional; c) que envolva qualquer ofensa ao Chefe da Nação, ou às autoridades constituídas, ao Exército, à Marinha, ou às demais instituições nacionais; i) que procure negar ou destruir o sentimento religioso, ou envolva combate a qualquer confissão religiosa; j) que atente contra a família, ou pregue ou insinue contra a indissolubilidade dos vínculos conjugais. (BOMÉNY, 1984, p. 35)

Estes são apenas alguns impedimentos que permitem observar como a educação era um espaço estratégico de preservação do Estado e suas instituições, da igreja e da família tradicional.

Segundo Bomény (1984, p. 37), a política do livro didático era estratégica para o Estado Novo, a fim de atingir dois objetivos: “o da nacionalização do ensino e o do movimento de juventude brasileira, ambos tendo adquirido no período um caráter de prioridade, cada qual em seu nível”. A nacionalização tinha certo caráter de urgência, uma vez que todo o ensino primário era, até aquele momento, de responsabilidade regional, o que gerava grande disparidade territorial. No caso do movimento de juventude, essa é uma marca comum de regimes autoritários, que sempre buscam cooptar os jovens e neles cultivar um forte sentimento nacionalista.

Nesse período circulava um forte discurso contrário a práticas pedagógicas tradicionais no campo educacional. Os chamados Pioneiros da Escola Nova³, com destaque para Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, foram responsáveis por difundir e engajar outros intelectuais brasileiros na causa da pedagogia moderna no Brasil. Contudo, é importante ressaltar que as reformas não resultaram de um movimento homogêneo. Assim afirma Cordeiro (2002):

Ora, Marta Carvalho (1986) já demonstrou suficientemente a inadequação dessa divisão simplista do campo educacional nas décadas de 1920 e 1930 entre “pioneiros” e “tradicionalistas”, mostrando a complexidade dos debates que se travavam na Associação Brasileira de Educação entre diversos grupos – a autora identifica pelo menos quatro: os católicos, os engenheiros, os que mais tarde se intitulariam pioneiros, e que são os últimos a entrar na Associação, e um grupo independente, presente desde o início das atividades da ABE, isso para não falar das propostas

³ “Pedagogia escolanovista” ou “Pedagogia da Escola Nova” é uma denominação referida ao amplo movimento de contraposição à pedagogia tradicional que se desenvolveu a partir do final do século XIX e se estendeu ao longo do século XX. (...). Abarca um conjunto grande de autores e correntes que têm em comum a ideia de que a criança, e não o professor, é o centro do processo educativo, devendo, pois, o ensino ter como móvel principal a atividade e os interesses das crianças, vistas como sujeitos de sua própria aprendizagem.” (SAVIANI, 2012, p. 155).

educacionais provenientes de setores dominados da sociedade, que não são abordados pela autora. (CORDEIRO, 2002, p. 53)

Assim, o que vemos nesse campo⁴ é uma grande heterodiscursividade e projetos em disputa. Todavia, a narrativa dos pioneiros acabou tendo maior destaque na literatura educacional e as reformas foram majoritariamente orientadas pelas perspectivas das pedagogias modernas desenvolvidas na Europa e nos Estados Unidos. Dessa maneira, as reformas educacionais ocorreram de forma descentralizada ao longo da década de 1920, como descreve Biccás (2011):

As reformas educacionais de maior destaque foram: Reforma Sampaio Dória, em São Paulo (1920); Reforma Lourenço Filho, no Ceará (1922)⁵; Reforma Carneiro Leão, no Distrito Federal (1922); Reforma José Augusto, no Rio Grande do Norte (1925); Reforma Lysímaco da Costa, no Paraná (1927); Reforma Francisco Campos, em Minas Gerais (1927); Reforma Carneiro Leão, em Pernambuco (1928); Reforma Fernando de Azevedo, no Distrito Federal (1928)⁶ e Reforma Anísio Teixeira, na Bahia (1928)⁷. (BICCÁS,

⁴ Em Grillo (2006, p. 1), há uma importante definição da noção de campo/esfera: “Ela [noção de campo/esfera] se constitui em importante alternativa para pensar as especificidades das produções ideológicas (obras literárias, artigos científicos, reportagens de jornal, livro didático etc.), sem cair na visão imanente da obra de arte do formalismo nem no determinismo do marxismo ortodoxo. As esferas dão conta da realidade plural da atividade humana ao mesmo tempo que se assentam sobre o terreno comum da linguagem verbal humana. Essa diversidade é condicionadora do modo de apreensão e transmissão do discurso alheio, bem como da caracterização dos enunciados e de seus gêneros”.

⁵ “Professor diplomado pela Escola Normal Primária de Pirassununga (SP), em 1914, e pela Escola Normal Secundária de São Paulo, em 1917, Lourenço Filho desenvolveu uma trajetória profissional ascendente. Graças às suas qualidades pessoais e oportunidades de atuação, propiciadas, em diferentes momentos por Sampaio Dória, Almeida Junior ou Washington Luiz, conquistou prestígio e autoridade intelectual, tornando-se um dos expoentes da intelectualidade paulista”. (MONARCHA, 2001, p. 11). Nos idos de 1922, o então governador do Ceará Justiniano de Serpa escreve a Washington Luís solicitando que lhe envie um técnico em educação para reformar o ensino de seu Estado. Lourenço Filho assume essa missão ainda muito jovem, contando apenas com 24 anos de idade. De acordo com Cavalcante (2011, p. 37), “O Ceará teria funcionado como um grande laboratório das ideias da Escola Ativa, dando a Lourenço Filho um campo de ação inteiramente aberto às inovações pedagógicas propostas pelo ideário escolanovista, propiciando-lhe uma prática que nem mesmo a Sampaio Dória teria sido possível, em face de ter durado a Reforma de 1920 tão pouco tempo, antes de ser interrompida por desacordos de natureza política”.

⁶ “De família tradicional, Fernando de Azevedo nasceu em 2 de abril de 1894, em São Gonçalo do Sapucaí, sul de Minas Gerais. (...). Em 1903, Fernando de Azevedo foi enviado, por sua família, para o Colégio Anchieta, no município de Nova Friburgo, no estado do Rio de Janeiro. (...) Concluiu o curso na capital paulista, diplomando-se na faculdade de Direito do Largo de São Francisco, em 1918. (...) De 1927 a 1930, Fernando de Azevedo foi diretor de Instrução Pública do Distrito Federal, a convite do presidente da República Washington Luís, por sugestão de Renato Jardim” (CAMARA, 2011, p. 183-184). Fernando de Azevedo foi, desde o início de sua atuação no campo educacional, um entusiasta dos ideais escolanovistas. Nessa oportunidade como Instrutor da educação do Distrito Federal, Azevedo coordena uma importante reforma considerada um marco relevante para a difusão dos manuais pedagógicos, uma vez que: “Com o intuito de difundir, junto ao professorado da capital, as ideias e os métodos modernos de ensino, a Diretoria Geral de Instrução Pública envidou esforços na organização de cursos e de uma biblioteca de natureza didática e pedagógica contendo volumes que pudessem esclarecer o magistério sobre os princípios da Escola Nova” (CAMARA, 2011, p. 189). Após a ascensão do governo provisório de Getúlio Vargas, Fernando de Azevedo irá para São Paulo onde ainda terá papel fundamental na fundação da Universidade de São Paulo, em 1934.

⁷ Assim como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira quase se tornou jesuíta. Nascido em Caetité, na Bahia,

2011, p. 155).

Além das reformas listadas acima, que impactaram diretamente o ensino primário, a Reforma Rocha Vaz, promulgada pelo Decreto 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925, visava alcançar mudanças no ensino secundário. De acordo com Soares (2014):

(...) a expectativa em relação a essa lei era a de que o governo definitivamente se encaminhasse no sentido de fazer com que o ensino secundário não ficasse restrito à função de preparar para o ensino superior, mas assumisse princípios e organização que permitissem transformar esta então modalidade de ensino numa instituição “aberta à formação dos adolescentes (NAGLE 1974, p. 148)”. (SOARES, 2014, p. 38)

Contudo, a Reforma Rocha Vaz ficou centralizada em torno do Colégio Pedro II e buscou ampliar a referência da instituição como parâmetro para o ensino secundário nacional. A Lei instituiu também a criação do Conselho de Ensino Secundário e Superior concedendo-lhe amplos poderes de atuação e ingerência nas demais instituições de ensino. As diretrizes estabelecidas por essa reforma se perpetuam até a promulgação do Decreto 19.890 de 18 de abril de 1931, já na conjuntura da criação do Ministério de Educação e Saúde Pública.

Diante dessas reformas educacionais, o campo da educação foi marcado por diversas disputas ideológicas. Essas controvérsias tiveram o protagonismo dos pioneiros contra um grupo de intelectuais ligados à igreja católica. As disputas de poder ora davam margem às reformas, ora atendiam a demandas mais conservadoras. Entretanto, faz-se necessário destacar que essas posições não eram exatamente dicotômicas. Os católicos tinham representantes, como Everaldo Backheuser⁸, que dialogavam bastante com as

em 1900, Anísio estudou, por toda a vida escolar, em colégios jesuítas. Não tendo a autorização do pai para se tornar noviço, opta pela carreira docente. “Ele iniciou sua vida pública em 1924, quando foi convidado para ocupar o posto de diretor da Instrução Pública do Estado da Bahia. Nessa condição, viajou para algumas cidades do Brasil, pela Europa e depois duas vezes aos Estados Unidos. Em 1931 assumiu o cargo de diretor da Instrução Pública do Distrito Federal” (SAVIANI, 2019, p. 219). Nessas viagens aos Estados Unidos, Anísio Teixeira tem a oportunidade de conhecer o filósofo John Dewey, aquele que mais influência exerceu nas concepções educacionais do período (SILVA, 2019). Assim, Anísio é um dos maiores responsáveis pela defesa e difusão do ideário escolanovista no Brasil.

⁸ “Everardo Adolpho Backheuser nasceu na cidade de Niterói no Estado do Rio de Janeiro, em 23 de maio de 1879 e viveu até os 72 anos de idade, em 1951. Um educador atualmente pouco conhecido, mas que teve destaque no campo pedagógico brasileiro, sobretudo na década de 1930. Naquela conjuntura, o campo educacional foi palco de uma intensa ceλεσμα entre educadores liberais e católicos, e, posicionando-se nesse campo, após se converter ao catolicismo, o carioca propôs um projeto educacional singular que almejava a interlocução entre ciência e religião, tornando-se assim um importante vulto da História da Educação brasileira”. (ROSA, 2017). Segundo Saviani (2019), os fins dos anos 1940 marcaram uma aproximação de concepções pedagógicas entre católicos e renovadores, sendo Everaldo Backheuser aquele que melhor expressa essa síntese.

inovações pedagógicas.

Certamente, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova⁹, publicado em 1932, elaborado por Fernando de Azevedo e assinado por mais 26 intelectuais¹⁰ de diferentes esferas sociais (escritores, professores, artistas e políticos), foi o evento mais relevante ideologicamente dos embates no campo da educação, com destaque para a oposição às propostas do manifesto feita pela igreja católica.

Na prática, os mais atingidos pelas mudanças educacionais desse período foram os professores. A eles foram destinados grandes esforços teóricos, materializados, sobretudo, nos manuais pedagógicos para a formação nas Escolas Normais e, posteriormente, nos Institutos superiores. É sobre os manuais pedagógicos, em seus contextos de produção, que pretendemos nos debruçar, logo a seguir.

2.2. Aspectos do percurso de constituição dos manuais pedagógicos

A produção de conhecimento é um indicador bastante importante de que o sistema educacional de determinado lugar está avançando. Assim, os manuais pedagógicos podem ser considerados o artefato material da cultura pedagógica que mais simboliza esse processo de produção de conhecimento no campo da educação, a partir dos anos 1930¹¹. Segundo Silva (2019, p. 19): “Manuais pedagógicos – [são] livros de pedagogia, didática, metodologia e prática de ensino – dirigidos a alunos de escolas normais, institutos de educação ou faculdades de filosofia, visando à formação e ao aperfeiçoamento das atividades docentes”.

⁹ “Entre os muitos objetivos defendidos no Manifesto destacam-se: a função social da educação; gratuidade, obrigatoriedade, coeducação e laicidade; a unidade e autonomia; a fundamentação científica e o papel das universidades”. (MOURA, NONATO, 2020, p. 731).

¹⁰ Entre eles e elas destacam-se: Edgar Roquete Pinto; Manoel Bergstrom Lourenço Filho; Cecilia Benevides de Carvalho Meireles; Amanda Álvaro Alberto; Anísio Teixeira, entre outros.

¹¹ A produção de conhecimento sobre educação no Brasil foi pequena, antes da década de 1930, mas não inexistente. De acordo com Saviani (2019, p. 148), em fins do século XIX no Brasil, Abílio César Borges (1824-1891), mais conhecido como Barão de Macaúbas, foi um importante personagem da política e da educação. “Durante o período em que se dedicou ao Ginásio Baiano, o futuro Barão de Macaúbas fez duas viagens à Europa. A primeira ocorreu em 1866. De lá trouxe material pedagógico, professores, além de ter aproveitado para redigir alguns compêndios. (...) Os escritos do Barão de Macaúbas constituem-se predominantemente de compêndios para uso nas escolas. Eis, a seguir, a relação [de parte] de suas obras: Epítome da Gramática Portuguesa (1860); Primeiro a Quinto livros de leitura (1860 a 1890); Desenho linear ou Geometria Prática Popular (1876); [dentre outros]”. Além desses compêndios, podemos citar um manual que foi traduzido e publicado em 1886, por Rui Barbosa, o manual *Lições de Coisas* do americano Norman Allison Calkins. Desta forma, é possível afirmar que apesar da difusão dos, e fomento aos manuais pedagógicos nos anos 1930, estes não eram propriamente uma novidade. Além disso, a orientação científica para os estudos pedagógicos também não se inicia do zero, como se afirmou no Manifesto dos Pioneiros de 1932.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova defende uma orientação científica para a área da educação, se opondo ao que era visto por esse grupo como um “empirismo” no campo educacional. Dessa maneira, alguns intelectuais, diretamente envolvidos com as disputas teóricas e institucionais, assumem a tarefa de desenvolver materiais que facilitassem, aos candidatos ao magistério, o acesso aos conhecimentos mais atuais produzidos no exterior. Entretanto, o papel de mediadores, entre os professores e o conhecimento científico, que exercem esses intelectuais, é singular e merece nossa atenção.

Em primeiro lugar cabe destacar o que afirma Chartier (1999):

O autor, o livreiro-editor, o comentador, o censor, todos pensam em controlar mais de perto a produção do sentido, fazendo com que os textos escritos, publicados, glosados ou autorizados por eles sejam compreendidos, sem qualquer variação possível, à luz de sua vontade prescritiva”. (CHARTIER, 1999, p. 7)

Essa pretensão ao controle sobre os conhecimentos que seriam ensinados aos professores em formação existia de forma enraizada nos autores dos manuais¹². Isso nos leva ao segundo ponto. De acordo com Silva (2019, p. 52):

Em geral, os responsáveis pelo material supunham ser os normalistas pouco hábeis na leitura ou um público “menos competente” nessa atividade, necessitando de dispositivos “facilitadores”, tais como constantes divisões do pensamento, ilustrações, esquemas explicativos, exercícios de fixação etc. A chamada “materialidade” dos livros também delimitou uma forma de manejo deles. (SILVA, 2019, p. 52)

De acordo com o excerto acima, é possível deduzir que a concepção dos autores dos manuais pedagógicos sobre os estudantes do magistério, muitos dos quais eram alunos desses autores, preserva uma visão depreciativa sobre os professores nesse período. Todavia, acreditava-se que os manuais pedagógicos poderiam lançar luz às instituições educacionais e difundir o ideário da Escola Nova em âmbito nacional, resgatando aqueles estudantes da “ignorância” e da “experimentação” que, segundo os autores, marcavam seu ofício. Para tanto, os seguintes conteúdos eram imprescindíveis:

Por ora, convém atentar para o fato de que esses impressos tinham como tema principal a Escola Nova, enfatizando as finalidades da educação, conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil e a

¹² “Os autores dos manuais pedagógicos podem ser denominados “lectores”, pois eles resumiram ideias contidas em diversas obras, interpretando discursos já estabelecidos. Essa espécie de tradução da bibliografia de referência modificou o sentido original desta e criou uma categoria específica de formulações sobre modos “ideais” de se conceber a prática docente” (SILVA, 2019, p. 188). Essa tradução e interpretação de paradigmas científicos presente nos manuais pedagógicos não é uma exclusividade da área da educação (KUHN, 2017).

descrição de experiências escolares consideradas “renovadas” e encaminhadas em diversos países. E, entre as áreas de saber mais referidas, estavam a psicologia, a pedagogia, a filosofia e a didática, tal como foi possível averiguar a partir de uma sistematização do conteúdo dos livros (SILVA, 2019, p. 65).

Neste ponto, os manuais pedagógicos se assemelham muito aos impressos que circulavam nas esferas cultural e científica, denominados de manuais de civilidade ou boa-conduta¹³. Assim, o caráter normativo desses impressos os aproxima entre si no que diz respeito as suas formas composicionais. Isso, no entanto, não significa que integrem o mesmo gênero textual, mas comungam de características comuns. Neste ponto, reafirmamos o que diz Chartier (1990):

Com efeito, numerosos textos têm por objetivo anular-se enquanto discurso e produzir na prática comportamentos e condutas tidos por legítimos e úteis. As artes de bem morrer, os tratados de civilidade, os livros de práticas são exemplos, entre outros, desses gêneros que pretendem incorporar nos indivíduos os gestos necessários ou convenientes” (CHARTIER, 1990, p. 135).

Diante das transformações sociopolíticas pelas quais passava o Brasil na década de 1930, os manuais pedagógicos de formação de professores se tornaram um importante espaço de disputa de ideias e transmissão de normativas que visava construir um país moderno e a identidade nacional, por meio da educação. Essas mudanças ficaram marcadas nas leis promulgadas nesse período, principalmente depois da criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930. Uma consequência importante dessa medida foi a gradual centralização das políticas educacionais, permitindo que os decretos tivessem validade em todo o território nacional.

No entanto, havia diferenças importantes entre o ensino primário e secundário quanto à formação de professores e aos impressos destinados a cada um desses níveis. A seguir, estudaremos as principais características dos manuais pedagógicos destinados aos professores do nível primário, e, mais à frente, nos deteremos naqueles que são o objeto de nossa investigação, os manuais de língua portuguesa para o curso secundário.

¹³ “A partir de finais do século XVIII, mas sobretudo durante o século XIX [no Brasil], toma força um novo gênero literário consagrado às boas maneiras. Escritos de modo claro e didático, os guias de boa conduta dedicavam-se à “ciência da civilização” e introduziam seus leitores nas atividades que marcavam a vida de sociedade: bailes, reuniões, saraus e jantares” (SCHWARCZ, 1997, [orelha do livro]).

2.2.1. Manuais pedagógicos para o nível primário

Os manuais pedagógicos estão diretamente relacionados com as diretrizes impostas às Escolas Normais com a finalidade de profissionalizar a formação de professores do nível primário. A trajetória intermitente e precária das Escolas Normais ganha um capítulo inédito quando da publicação do Decreto no. 19.851/31 que estabeleceu o Estatuto das Universidades Brasileiras, em que “se previu, entre os cursos necessários para se constituir uma universidade no Brasil, o de educação, ciências e letras” (SAVIANI, 2012, p. 16). Esse evento mudou a condição da formação de professores, pois buscou equivaler o magistério ao status das demais profissões liberais que exigiam formação superior.

Contudo, as universidades eram elitizadas e frequentadas por aqueles que seriam professores do nível secundário e das Escolas Normais¹⁴. Logo, as Escolas Normais continuam existindo para formar os professores de nível primário e passam a ser regulamentadas pelo Decreto n. 4.888 de 12 de fevereiro de 1931. Com base ainda nos estudos de Silva (2019), os manuais pedagógicos¹⁵ de 1930 a 1945 apresentavam a seguinte tendência:

Por ora, convém atentar para o fato de que esses impressos tinham como tema principal a Escola Nova, enfatizando as finalidades da educação, conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil e a descrição de experiências escolares consideradas “renovadas” e encaminhadas em diversos países. (SILVA, 2019, p. 65)

Após o Decreto no. 8.530 de 2 de janeiro de 1946, que promulga a lei Orgânica do Ensino Normal, “acentuava-se entre esses impressos a tendência em privilegiar os aspectos metodológicos na formação dos professores” (SILVA, 2019, p. 69). Essa tendência foi mantida até pelo menos 1959. Gradativamente, o ideário da Escola Nova ocupa menos espaço e enfatiza-se “uma preocupação mais acentuada com a eficiência das atividades escolares”.

Diversos autores (TANURI, 2000; SAVIANI, 2012; 2019; SILVA, 2019) destacam

¹⁴ Anteriormente à implementação das universidades, os professores das Escolas Normais eram formados pelas poucas faculdades existentes, pelo Colégio Pedro II e algumas Escolas Normais que possuíam laboratórios experimentais de estudos pedagógicos.

¹⁵ Os manuais estudados por Silva (2019) somam 44 títulos. Alguns dos títulos são: *Introdução ao estudo da Escola Nova* de Lourenço Filho (1930); *As modernas diretrizes no ensino primário* de Francisco Viana (1930); *Técnicas da pedagogia moderna* de Everaldo Backheuser (1934); *Metodologia do ensino primário* de Afro do Amaral Fontoura (1955); *Noções de práticas de ensino* de Theobaldo Miranda Santos. Além disso, o mencionado estudo fez um levantamento de autores mais citados pelos manuais e o filósofo John Dewey é a principal referência nos manuais publicados no período: “A divulgação do pensamento deweyano foi notável nos manuais pedagógicos brasileiros: entre 1930 e 1971, ele foi mencionado 594 vezes ao todo, e apenas sete entre os 44 manuais não fizeram menção a esse nome ou algum de seus títulos”. (SILVA, 2019, p. 159).

que a LDB de 1961 muda significativamente as diretrizes educacionais, implementando uma guinada mais “tecnicista” do ensino. Isso será aprofundado pelo golpe civil-militar de 1964. Finalmente, com a promulgação da LDB no. 5.692/1971. “O curso [nas Escolas Normais] foi reestruturado em 1971, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692, que instituiu a denominada Habilitação para o Magistério (HEM). (SILVA, 2019, p.34)¹⁶.

As tendências abordadas, delimitadas por diferentes legislações educacionais, não significam que os manuais pedagógicos tenham apresentado ideias derivadas apenas da Escola Nova. Como dissemos, os grupos que disputavam as políticas de educação eram diversos e contavam também com intelectuais que publicavam manuais e revistas sob orientação de um ideário mais conservador, como por exemplo a escolástica católica¹⁷. Isso não sugere que não tenha havido momentos de harmonia. Alceu de Amoroso Lima, importante representante católico nas disputas educacionais, reconheceu a validade dos postulados da Escola Nova e defendia que estes fossem estudados “à luz de uma filosofia verdadeiramente católica de vida” (LIMA, 1931 *apud* SAVIANI, 2012, p. XX). Além disso, havia membros do grupo católico que se vinculavam à pedagogia moderna, entre os mais importantes deles o professor Everaldo Backheuser que publicou *Técnicas da pedagogia moderna*, em 1934.

O grande número de publicações destinadas à formação do professor de nível primário não se repetiu para o nível secundário. A seguir, veremos algumas características dos manuais destinados ao nível secundário de ensino.

2.2.2. Manuais pedagógicos para o nível secundário

Assim como no nível primário da educação escolar, a elaboração de manuais pedagógicos também está diretamente ligada com a política e organização da educação no

¹⁶ A delimitação temporal do estudo de Silva (2019) abarca os anos de 1930 a 1971. A LDB no. 5.692/1971: “provocou algumas modificações no modo de se conceber a profissionalização da categoria (TANURI, 2000), as quais se refletiram no conteúdo dos manuais pedagógicos” (SILVA, 2019, p. 34). Essa expansão se deve, segundo Gatti Júnior (1998) à expansão do número de escolas e à maior demanda por livros didáticos. Além disso, deve-se considerar a precarização do trabalho dos professores, o que aumentou a circulação de livros didáticos que orientam o trabalho em sala de aula.

¹⁷ “Essa referência à pedagogia católica faz-se necessária porque, apesar da influência da Escola Nova, boa parte das Escolas Normais e dos cursos de pedagogia permaneceu sob o controle da Igreja; e, mesmo nas instituições públicas, o pensamento católico, por meio de seus representantes e dos *manuais* por eles elaborados, manteve-se presente. (...) De outro modo não se compreenderia como, por exemplo, o manual de Ruy de Ayres Bello, *Filosofia da educação*, de orientação tomista, tenha conseguido, 1967, atingir um número maior de edições do que a *Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola*, de Anísio Teixeira” (SAVIANI, 2012, p. 88 – grifos nossos).

nível secundário. Trabalhos de Fávero (2002); Vecchia (2014); Saviani (2019) indicam que o ensino secundário foi uma realidade elitizada no Brasil desde o começo de sua oferta no século XIX.

Nota-se esse caráter elitista também na formação dos professores deste nível de ensino. Antes da difusão das universidades nos anos 1930, os candidatos ao magistério secundário procediam das poucas faculdades de direito e medicina criadas no século XIX, de universidades em Portugal ou na França, e não das Escolas Normais. Logo, esses professores provinham das elites ilustradas tendo como missão lecionar para alunos de sua mesma classe social.

Essas características impactam profundamente as condições de ensino e a forma como os professores julgavam que deveriam atuar. Isso significa que uma preparação didática ou de metodologia de ensino era vista como necessária apenas aos professores de nível primário. Essa concepção aparece numa reflexão de Jean Piaget:

Mas ocorre que quanto mais o professor do segundo grau é dominado pela disciplina que ensina, menos ele se interessa pela pedagogia como tal. Ou melhor, a pedagogia sendo, enquanto aplicação, uma arte ao mesmo tempo que uma ciência, *o professor que tem o dom do ensino* e do contato educativo é levado a supor que um tal dom basta para tudo e que um conhecimento mais detalhado dos mecanismos mentais é bom para os professores primários que têm que trabalhar com crianças, enquanto ao nível da adolescência tais análises psicológicas não acrescentam nada à experiência cotidiana de um bom professor que conheça individualmente seus alunos. (PIAGET, 1970, p. 136 – grifos nossos)

Essa concepção, expressa nas palavras de Jean Piaget, reflete, de forma bastante aproximada, o contexto brasileiro. Cabe acrescentar também que a partir dos anos 1930, com os decretos que criam as universidades, os professores de nível secundário passam a ser formados por essas instituições, que seguem restritas a poucos segmentos sociais. Somando-se a isso, permanece uma forte restrição de acesso ao ensino secundário pela maioria da população. Todo esse contexto ajuda a explicar o baixo número de publicações de manuais pedagógicos para o ensino secundário. Todavia, para se fazer um levantamento dessas publicações, é necessário problematizar o fato de que o nível secundário do ensino é dividido por disciplinas e, neste caso, os manuais consideravam essa demanda específica.

Os manuais pedagógicos para o ensino primário atendiam à necessidade de formação didática e metodológica mais geral. O termo “geral” é um adjetivo que atribui à didática e à metodologia um caráter amplo do exercício da docência, pretendendo abordar

todos os aspectos que envolvem a tarefa de ensino-aprendizagem. Esse adjetivo é associado às didáticas “especiais” de ensino. Devido à organização do ensino por disciplinas no nível secundário, os manuais pedagógicos aplicavam os conhecimentos da didática geral às disciplinas específicas do currículo. Desta forma, as publicações direcionadas a esse segmento eram chamadas de “Didática”; “Didática Especial” ou “Metodologia do Ensino”, termos aos quais é acrescido o nome da disciplina sob foco em dado manual.

Uma questão importante de ser dita é que os materiais didáticos para o ensino secundário já circulavam no Brasil desde que o ensino estava centralizado nas mãos da igreja católica. Os manuais de retórica eram muito utilizados nas aulas de latim nos colégios jesuítas. Após a expulsão da ordem jesuítica pelo Marquês de Pombal em 1759, o ensino passa a ser ministrado pelo modelo das aulas régias. Todavia, o novo sistema recusou o uso das cartilhas e manuais elaborados a partir da *Ratio Studiorum*. Assim, a falta de material didático gerava uma demanda para que os próprios professores confeccionassem suas cartilhas escolares. Esses materiais, por sua vez, eram quase sempre cópias dos poucos impressos que lhes chegavam às mãos. Todavia é importante ressaltar que esses materiais não se caracterizavam como manuais pedagógicos, estando mais próximos ao livro didático.

Os impressos que serviam de modelo para a elaboração dessas cartilhas escolares eram, segundo Duran (2012, p. 103), resultado de uma nova política educacional do império português em decorrência da industrialização da tipografia.

No reino português, a inovação foi inaugurada por meio de obras que ficaram conhecidas como compêndios que, segundo Braga (1892), no século XVIII, possuíam uma redação categórica e lacônica, suprimindo a atividade intelectual dos mestres por uma autoridade vinculada à disciplina e à memória, em detrimento do “engenho”. Dispensa-se a erudição dos mestres e a invenção dos discípulos, uma vez que tudo que o mestre precisava ensinar estava contido no compêndio, e tudo que o discípulo precisava fazer era prescrito, não havendo espaço para a engenhosidade. (DURAN, 2012, p. 103)

Essa herança pombalina, na cultura material escolar, pode ser reconhecida no manual pedagógico aqui pesquisado. A lógica de uma política nacional de educação que começa a ser ensaiada nos anos de 1930, com a instauração do Ministério da Educação e Saúde Pública, orienta o ensino e, conseqüentemente a formação de professores, para uma certa padronização das diretrizes curriculares. Nesse sentido, os manuais são um registro e uma síntese importante desse processo, mesmo tendo sido inseridos tardiamente na formação de professores. Os docentes do ensino secundário, contavam com pouca ou

nenhuma formação específica em didática ou metodologia de ensino. Essa herança se remete desde o período colonial.

Os jesuítas mantiveram o domínio sobre o ensino secundário no Brasil até a expulsão do grupo pelo Marquês de Pombal em 1759. Contudo, a igreja católica não deixou de ser responsável por boa parte da oferta educacional de nível secundário, mas os interesses assumidos pelo iluminismo pombalino para a educação na colônia exigiam uma mudança de mentalidade dos professores que não era possível ser atingida em um curto espaço de tempo. A solução, provisória e improvisada, aconteceu como descreve Fávero (2002).

Quanto ao ensino secundário, havia a proliferação de aulas avulsas e particulares, continuando o sistema das aulas régias inaugurado por Pombal no século XVIII, deviam chegar a cem e consistiam no ensino do latim, *comércio*, geometria, francês, retórica e filosofia e foram diminuindo com o tempo até sua extinção em 1857, por não tratarem de todas as disciplinas necessárias aos exames preparatórios, por haver dificuldades por parte dos alunos de se deslocarem de uma residência do professor à outra, acabando por serem procuradas só por aqueles que, embora não tendo condições de ingressarem no ensino superior, queriam instruir-se. Assim, bem ou mal, as aulas avulsas prestavam serviço aos alunos menos aquinhoados economicamente. (FÁVERO, 2002, p. 68 – grifo nosso).

O excerto acima corresponde ao contexto da educação em nível secundário, mesmo sendo o ensino primário pouco presente no Brasil, já que segundo Saviani (2019) a constituição de 1824, outorgada por Dom Pedro I, previu que “a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos”. O problema é que a constituição deixou a cargo de cada província a responsabilidade pela oferta de educação primária e não previu um orçamento central de forma a garantir a instalação de escolas e professores.

Sendo a educação escolar primária praticamente inexistente, restrita a alguns espaços eclesiais e seminários menores, não existia uma demanda por formação de professores para as crianças. Para dar conta dessa nova realidade, as provinciais adotam o modelo francês das Escolas Normais. Assim afirma Saviani (2012).

A promulgação do Ato Adicional de 1834, que colocou a instrução primária sob a responsabilidade das províncias, estas tenderam a adotar, para a formação de professores, a via que vinha sendo seguida nos países europeus: a criação de Escolas Normais. (SAVIANI, 2012, p. 12)

A província de Niterói no Rio de Janeiro foi a primeira a instituir uma Escola Normal em 1835. Seguindo este exemplo, outras províncias também criaram essas

instituições, mas os documentos mostram que sua manutenção e investimento eram precários. Quase sempre as Escolas Normais ocupavam espaços cedidos pela igreja católica. As províncias careciam de pessoas capacitadas para formar novos professores, de forma que os candidatos a professor se formavam com rudimentos educacionais básicos e sem preparo pedagógico especializado para o exercício do magistério. Além disso, devido à baixa oferta de postos de trabalho, o incentivo à profissionalização dos professores e o trabalho docente não era pequeno.

Com relação ao ensino secundário, este atinge um novo status, após a experiência das aulas régias, com a fundação do imperial colégio de Pedro II em 1837.

A principal preocupação do governo durante a primeira metade do século XIX era a formação da elite dirigente, o que levou a concentrar seus esforços no ensino superior e secundário, não tendo realizado quase nada em relação ao primário e ao técnico-comercial. (FÁVERO, 2002, p. 66)

O colégio Pedro II se tornou um centro de referência para a formação da elite brasileira, que antes enviava seus filhos para Portugal ou França, e agora podia educá-los na própria capital do Brasil. Essa característica elitista da educação secundária impactou o perfil dos candidatos ao magistério nesse nível de ensino. Sendo as Escolas Normais exclusivas para formar professores de nível primário, aqueles que desejavam lecionar nas poucas instituições de ensino secundário disponíveis eram formados nas recém-criadas faculdades de direito, engenharia e medicina¹⁸, nos institutos militares ou eram provenientes do clero.

Por ser um posto de prestígio, a docência, numa instituição como o colégio Pedro II, era bastante almejada e seguida, em muitas ocasiões, uma lógica clientelista, como afirma Vilela (2014, p. 112):

No Brasil do século XIX, o provimento de cargos no magistério mobilizava um complexo sistema de concessão ou intermediação de favores, em que o emprego público ocupava lugar central. Relações clientelísticas amarravam o sistema social e político de alto a baixo, como observou Richard Graham (1997), definindo redes de lealdades baseadas em laços de família, amizade e proteção. (VILELA, 2014, p. 112)

Apesar do favorecimento que alguns candidatos tinham na disputa por uma cadeira nas disciplinas do ensino secundário, isso não os eximia de prestar um concurso que lhes

¹⁸ “A partir de 1828 iniciavam-se os primeiros cursos [de direito e medicina], e de forma ascendente a profissão e a figura do bacharel tornavam-se estimuladas no Brasil” (SCHWARCZ, 1993, p. 186).

exigia a elaboração e defesa de um trabalho autoral em sua área de conhecimento. Dentre os critérios de avaliação constavam a qualidade e a fundamentação teórica da pesquisa, bem como seu desempenho durante a apresentação. O candidato precisava demonstrar domínio dos métodos e da produção científicas disponíveis em seu tempo.

O perfil do professor de nível secundário estava mais próximo a uma concepção de professor-intelectual – não necessariamente “pesquisador”, porque provavelmente não era essa a noção suposta na época – que produzia seu próprio material de ensino, pois não havia livros didáticos disponíveis para uso em sala de aula. Esse talvez seja o modelo docente que orientou a formação de Leodegário Amarante, bem como de parte de seus contemporâneos.

Nota-se uma mudança significativa neste cenário a partir dos anos de 1930:

Assim, desde o início do século XX, foram desenvolvidos cursos pós-normais, instalados junto à Escola Normal da Praça, em São Paulo, com o objetivo de promover o aperfeiçoamento de professores. Esses cursos foram a origem dos cursos superiores de formação do professor secundário implantados pela reforma Francisco Campos em 1931. (...). [O Instituto Pedagógico de São Paulo] mais tarde, em 1933, foi transformado em Instituto de Educação Caetano de Campos, que passou a também formar os professores para o nível secundário e desenvolver pesquisas na área. Foi essa instituição que, em 1933, tornou-se o Instituto de Educação, depois incorporado à Universidade de São Paulo (USP), onde veio a ser uma unidade universitária de preparação de professores para todos os graus de ensino. (BAZZO, 2004, p. 271)

A criação das universidades tem um impacto gradual na formação de professores e, conseqüentemente, as políticas de ampliação da educação secundária geraram um aumento da necessidade de formação docente. Com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1930, sendo nomeado Francisco Campos como ministro da pasta, outorgou-se o decreto nº 19.890 de 18 de abril de 1931 que regerá o ensino secundário até novo decreto em 1942¹⁹.

Segundo o ministro Francisco Campos havia no Brasil “um ensino sem professores, isto é, em que os professores criam a si mesmos, e toda a nossa cultura é puramente

¹⁹ O ensino secundário passa por outras mudanças legislativas. Em 1942 é instituído o decreto 4244. Esta Lei dividia essa etapa da educação em duas partes: ginásial e colegial. O ginásio corresponde ao atual nível fundamental II e o colégio ao ensino médio que, por sua vez, se dividia em clássico e científico. Em todas essas etapas se exigia exame de admissão. O ensino secundário passará pelas mudanças da LDB nº 4.024/1961 que garantiu a equivalência plena entre o ensino secundário profissional e aquele que preparava para o ensino superior. (SAVIANI, 2019, p. 307). “Com a aprovação da Lei nº 5692. De 11 de agosto de 1971, buscou-se estender essa tendência produtivista a todas as escolas do país, por meio da pedagogia tecnicista, convertida em pedagogia oficial” (SAVIANI, 2019, p. 365). Constam-se ainda as mudanças da LDB 9.304/1996.

autodidática” (SAVIANI, 2012, p. 18). Para responder a esse cenário, outorga-se o Decreto-Lei nº 19.852/31 que institui a Faculdade de Educação, Ciências e Letras. Contudo, as mudanças não acontecem sem resistência, o que adia por alguns anos a implementação do projeto que ocorrerá, efetivamente, na gestão Capanema mediante o Decreto-lei nº 1.190/39, que institui a Faculdade Nacional de Filosofia e ficará em vigor até a reforma universitária de 1968. De acordo com Saviani (2012), a criação das faculdades de educação será a responsável pela separação daqueles que seriam formados para lecionar no ensino básico e os cientistas, superando o modelo anterior que não fazia tal distinção.

Mesmo com as pretensões de nacionalização e ampliação da educação secundária, a democratização demorou a acontecer de fato, porém houve a necessidade de preparar um número maior de professores, o que levou à criação da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES) em 1953²⁰. Devido ao seu formato descentralizado, a CADES ampliou significativamente a formação de professores de nível secundário. Juntamente com os Institutos de Educação, estas foram as iniciativas de maior abrangência de formação docente nesse período. Com a implementação da LDB no. 5.692/1971, impõe-se uma característica mais tecnicista ao ensino, o que diferenciou ainda mais a formação àqueles que lecionam e aos que produzem conhecimento.

Os manuais pedagógicos para a formação de professores de nível secundário surgem justamente neste contexto. Sua produção era direcionada, sobretudo, àqueles que se preparavam para os exames de qualificação para lecionar no ensino secundário. É difícil saber exatamente qual o perfil do candidato ao magistério que acessava esses materiais, pois era possível encontrar essas obras nas Universidades, Institutos de Educação ou até mesmo em formações promovidas pela CADES e transmitas em cadeia de rádio. A descontinuidade e pouca organização das políticas de formação docente dificultam bastante o mapeamento daqueles que fizeram uso de manuais pedagógicos, bem como mensurar o impacto desses materiais no ensino secundário.

Por meio desse panorama histórico é possível observar parte das mudanças que ocorreram na formação de professores. Desta forma podemos analisar o manual *Didática Especial de Português para o curso secundário* do professor Leodegário Amarante sob o

²⁰ “Para suprir a defasagem quanto à formação acadêmica dos professores, em 1953, é criada a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES) – Decreto nº 34.638 de 17 de novembro de 1953, assinado por Getúlio Vargas e Antônio Balbino”. (...) Pinto (2008) identificou quatro momentos distintos na história da CADES: do anúncio à implantação (1953-1956); consolidação e expansão (1956-1963); renovação administrativo-pedagógica (1963-1964); declínio e desaparecimento (1964-1970)” (BERALDI; GAERTNER, 2010).

prisma do professor-intelectual-autor de manual pedagógico, de forma a melhor compreender os objetivos e necessidades para a criação desse artefato da cultura escolar.

2.3. O lugar de prestígio do Colégio Pedro II

Joaquim Manuel de Macedo na obra *Um passeio pela cidade do Rio de Janeiro*, publicado em folhetim durante os anos de 1862-1863, traça um itinerário que mistura descrição, narração e artigo de opinião a respeito de diversos pontos importantes da cidade, dentre estes o Colégio de Pedro II. O próprio Macedo foi professor dessa instituição e resgata o passado do colégio.

Segundo Macedo (2005), o colégio tem suas raízes entre os anos de 1733 e 1739 quando um sacristão-mor, de nome desconhecido, passou a acolher meninos órfãos na igreja de S. Pedro. O Bispo D. Frei Antônio de Guadalupe acolhe a obra desse padre e passa a incentivar que os fiéis doassem esmolas para esta causa. Relata Macedo (2005) que em 1766 os conhecidos “órfãos de S. Pedro” mudam-se para sua nova casa, que passa a se chamar Seminário de S. Joaquim.

O passeio pelo Seminário de S. Joaquim seguiu até a fundação do Imperial Colégio de Pedro II a 2 de dezembro de 1837²¹, mas que só abriu as portas para a “mocidade estudiosa”, no ano seguinte, em 1838. Essa fundação é descrita a partir do interesse de D. Pedro II pelo seminário em meados de 1831. O narrador descreve o apoio dado pela coroa ao seminário, como este foi expandindo seu atendimento e as mudanças ocorridas no ensino: “criaram-se no estabelecimento as seguintes cadeiras: de primeiras letras, pelo método de *Lancaster*, de matemática e de desenho, e ensinavam-se os misteres de torneiro, entalhador, litógrafo e abridor”. (MACEDO, 2005, p. 313).

A fundação do Imperial Colégio de Pedro II tinha objetivos bem distintos daqueles do antigo seminário de S. Joaquim. Segundo Fávero (2002):

A principal preocupação do governo durante a primeira metade do século XIX era a formação da elite dirigente, o que levou a concentrar seus esforços no ensino superior e secundário, não tendo realizado quase nada em relação ao primário e ao técnico-comercial. (FÁVERO, 2002, p. 66).

²¹ É importante salientar que o Imperial Colégio de Pedro II não foi o primeiro a ser fundado com essas mesmas características. Segundo Fávero (2002): “Na tentativa de organizar de alguma forma o ensino, a partir do Ato Adicional de 1834 são criados os liceus provinciais que consistiam, na prática, de aulas avulsas reunidas num mesmo prédio: em 1835, o Ateneu no Rio Grande do Norte, em 1836 os Liceus da Bahia e da Paraíba e, finalmente, em 1837, na Corte, o Colégio de Pedro II” (FÁVERO, 2002, p. 68).

Para formar a “elite dirigente” do país no período foram designados professores que pertenciam a está mesma elite. Esses professores eram reconhecidos por seus títulos de doutor ou bacharel, incluindo alguns professores estrangeiros. “Porque, em geral, eram nomeados ou recomendáveis por sua capacidade já provada nas matérias que tinham de ensinar, ou por sua reconhecida ilustração, e alguns eram até com razão considerados notabilidade”. (MACEDO, 2005, p. 321).

O currículo do Colégio Pedro II é bastante vasto e erudito. Distribuído ao longo de sete anos, os estudantes tinham as seguintes disciplinas: português (somente no primeiro ano), latim, francês, inglês, grego, alemão, retórica, poética, literatura nacional, geografia, história antiga, história sagrada, história moderna e contemporânea, história do Brasil, filosofia, aritmética, trigonometria, álgebra, física, química, geologia, mineralogia, zoologia e botânica (história e filosofia natural), dentre outras disciplinas optativas.

Macedo (2005) cita quem foram os primeiros professores nomeados para as cadeiras do Colégio Pedro II:

De história natural e ciências físicas, o Sr. Dr. Emílio Joaquim da Silva Maia; de história e geografia, o Sr. Dr. Justiniano José da Rocha; de grego e de retórica, o Sr. Dr. Joaquim Caetano da Silva; de inglês, Diogo Maze; de francês, Francisco Maria Piquet; de filosofia, o Sr. Dr. Domingos José Gonçalves Magalhães; de latim, o Sr. Jorge Furtado de Mendonça; de desenho, o Sr. Manuel Araújo Porto Alegre; de música, o sr. Januário da Silva Arvelos. (MACEDO, 2002, p. 321).

Observa-se, portanto, o perfil aristocrático e masculino que imperava no Colégio Pedro II. Além disso é importante ressaltar que o ensino era exclusivo para os meninos. O objetivo dos estudantes que ingressavam no colégio era se prepararem para o curso superior. Aos que concluíam os estudos, era concedido o título de bacharel em letras e estes estavam dispensados de prestar os exames admissionais para o curso superior. Constatamos que muitos futuros professores do colégio seriam seus ex-alunos. Não havia nenhum parâmetro que avaliasse a eficiência da didática de ensino do professor. A transmissão de conhecimento era somente verbal e a responsabilidade pelo aprendizado era inteiramente do aluno.

Todavia, o perfil do professor no Colégio Pedro II teve algumas mudanças apenas nos anos de 1920. Castro (2019) cita uma figura bastante curiosa no quadro de professores

do colégio: “José Oiticica²², também estrela das vesperais de Adelino, era outra contradição em termos: professor do Colégio Pedro II e o mais importante líder anarquista do Brasil, ambos numa só pessoa” (CASTRO, 2019, p. 95).

José Oiticica foi professor de língua portuguesa no colégio Pedro II. Essa disciplina só ganha uma relevância na instituição a partir de 1882 quando consta em todos os 7 anos previsto para o curso secundário; essa tendência se manteve mesmo após a Proclamação da República em 1889. Os programas de ensino de língua portuguesa desenvolvidos e implementados no colégio passaram a ser referência para o resto do país. Em muitos segmentos de publicação como: gramáticas, dicionários e livros didáticos, tinham como autores os professores do colégio Pedro II.

Como será possível observar no capítulo 3 dessa dissertação, a geração de filólogos dos anos 1920 tinha uma ligação muito próxima com o colégio Pedro II, com muitos de seus representantes sendo professores dessa instituição de ensino. Em Nascentes (2011), encontra-se a seguinte afirmação: “Assim pois, na ausência de um instituto especializado, a Filologia Portuguesa ficaria sem cultores oficiais se não tivesse havido, como houve, um estabelecimento em que ela fosse cultivada. Esse estabelecimento foi o Colégio Pedro II”. (NASCENTES, 2011, p .235)

Ainda, segundo Nascentes (2011), foram muitos os filólogos que produziram conhecimento enquanto professores do nível secundário. Uma das motivações principais para essa atividade era a produção de teses, requisito para concorrer a uma vaga como docente no colégio Pedro II. (v. SOARES, 2014). Além disso, a carreira docente exigia que os professores produzissem trabalhos autorais, a fim de que alcançassem postos mais elevados no magistério. Assim, personalidades como Dr. Carlos Maximiliano Pimenta de Laet e Fausto Carlos Barreto, responsáveis pela elaboração da famosa Antologia Nacional entram para o corpo docente do colégio em 1873 e 1883, respectivamente. Continua Nascentes (2011):

Em 1886 ingressa no Imperial Colégio a figura de Aureliano Pereira Correia Pimentel. Pimentel, mestre brilhante na sua época, escreveu uma tese sobre “Morfologia e colocação de pronomes pessoais” e uma “Teoria do infinitivo em português”. (...). Em 1926, é nomeado para a cadeira ocupada por Silva Ramos o bacharel Quintino do Vale, autor de duas teses intituladas: Estudos de Morfologia e Da influência do tupi no português. Finalmente,

²² José Oiticica nasceu em 1882 no Rio de Janeiro. Estudou Direito e Medicina, mas não conclui nenhum dos cursos. “Promovido a catedrático em 1925 com o desdobramento da cadeira, publicou: Estudos de fonologia (tese de concurso), Manual de Análise; Manual de Estilo; Do método no Estudo das Línguas Americanas”. (Nascentes, 2011, p.240). O professor Oiticica faleceu em 1957.

em 1936 entra Clóvis do Rego Monteiro, que tem publicado “Morfologia e sintaxe do substantivo na Língua portuguesa”, 1920 (tese), “Tendência Analítica”, 1926 (tese de concurso), “Da influência do tupi no português”, 1926 (tese de concurso), refundidas em 1931 sob o título Português da Europa e Português da América (Aspectos da evolução do nosso idioma). (NASCENTES, 2011, p. 236).

Como demonstra o excerto, é grande um número de estudiosos e de trabalhos desenvolvidos por intelectuais vinculados ao colégio Pedro II. Alguns dos nomes citados anteriormente foram professores de Leodegário Amarante e tiveram sobre ele forte influência. Além disso, pela perspectiva dialógica adotada neste trabalho, não é possível ignorar essa instituição como forte interlocutora dos argumentos defendidos no manual Didática Especial de Português para o curso secundário. Certamente, pelo menos no que tange aos saberes a serem ensinados nas aulas de português, seu alinhamento com o colégio Pedro II era fator fundamental para a credibilidade e o alcance almejados por essa publicação.

Neste capítulo, procedemos à exposição dos aspectos históricos e ideológicos que impactaram diretamente o campo da educação no Brasil nos anos de 1930 e 1960. Abordamos a influência dos estudos da Escola Nova neste contexto, bem como as disputas ideológicas que os intelectuais vinculados a essa corrente travaram com as alas mais conservadoras estabelecidas no país. Além disso, analisamos o papel que os manuais pedagógicos tiveram na formação de professores no ensino primário e secundário. Na sequência da discussão apresentada, propomos, no próximo capítulo, um panorama dos estudos linguísticos no Brasil, orientados pelo paradigma filológico e seu impacto na elaboração do manual Didática Especial de Português e no ensino secundário.

CAPÍTULO 3: IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS NO PROCESSO DE PRODUÇÃO DO MANUAL DIDÁTICA ESPECIAL DO PORTUGUÊS

(...) ao mesmo tempo que adquiríeis a pronúncia francesa pura e desembaraçada, conservásseis a nossa sem mistura, e que ao mesmo passo que fazíeis progressos na língua de Racine e Fénelon os fizésseis igualmente na de Camões e Vieira. (ROQUETTE, P. 1866).

Os nacionalismos são um fenômeno que marcaram fortemente diferentes partes do mundo desde o século XIX até os dias atuais. Particularmente, observamos sua relevância na década de 1930 no Brasil. Com a ascensão de Getúlio Vargas ao poder, uma agenda nacionalista passou a orientar debates em diferentes campos da vida social brasileira. É desse período a publicação de ensaios importantes que pretendiam interpretar a realidade brasileira, como *Casa Grande & Senzala* de Gilberto Freire (1932); *Raízes do Brasil* de Sergio Buarque de Holanda (1936); *Formação do Brasil Contemporâneo* de Caio Prado Junior (1942).

Além dos estudos históricos e sociológicos, o campo das ciências da linguagem não ficou excluído dessa influência nacionalista. Desde o século XIX, os estudiosos da linguagem buscaram estabelecer diferentes linhas de investigação sobre a língua portuguesa falada no Brasil. Nesse sentido, afirma Faraco (2019, p. 166): “A intelectualidade das últimas décadas do século XIX tinha um foco: apontar as especificidades nacionais, mas deixando clara uma extensão da Europa na América”. Há outra citação relevante de Bagno (2012, p. 164): “Em seguida à independência, nossa referida elite intelectual passará a se divertir com a questão da “língua brasileira”. Assim se segue até o ano de 1935, quando foi apresentado à câmara municipal do Distrito Federal, pelo vereador Sr. Frederico Trotta, um projeto de lei “tornando obrigatória em todos os livros didáticos a denominação de *língua brasileira* toda vez que se tratasse do idioma falado no Brasil” (FARACO, 2019, p. 168).

Esse projeto suscitou um debate de longa data sobre a língua que se falava no país. Do lado daqueles que defendiam a *língua brasileira* destaca-se o argumento de que os diversos dialetos presentes no território nacional, influenciados pelo contato com os povos indígenas, com destaque para a língua tupi, bem como a evolução da língua originada do português de Portugal, assim como este evoluiu do latim, a língua falada no Brasil já teria conquistado uma autonomia suficiente, tornando-a apta ao nome de *língua brasileira*. O texto do projeto também menciona que: “Considerando que o filólogo João Ribeiro

entendeu claramente o fenômeno dando à sua gramática o nome de Gramática Nacional”. (TROTТА, 1935 *apud* NASCENTES, 2011, p. 325).

Os políticos e intelectuais que se opuseram a esse projeto tinham como argumento que a proposta feria a verdade científica. Havia o reconhecimento de que a língua portuguesa falada no Brasil não era a mesma praticada em Portugal, mas que essas mudanças não constituíam um novo idioma. No texto de veto à proposta, cita-se Xavier Marques, em *Cultura da Língua Nacional*:

A língua nacional é, e será por séculos, a que recebemos de Portugal com o batismo da civilização, apenas modificada, à semelhança do que ocorreu em todas as possessões desse país, mas dentro da relatividade da nossa mesologia glótica. Reconhecem todos os filólogos ser portuguesa a língua falada no Brasil. (MARQUES, 1933 *apud* NASCENTES, 2011, p. 326).

Consta em Nascentes (2011) que o veto foi rejeitado e que a lei passou a vigorar no Distrito Federal a partir de outubro de 1935, todavia, nunca foi aplicada. Essa querela é relevante, pois apresenta, de modo factual, a mobilização promovida pelo debate linguístico em torno da língua nacional. Observam-se diversos atores políticos e intelectuais envolvidos na questão, mas os *filólogos* parecem ter um papel de destaque, sendo mencionados tanto por defensores quanto opositores da *língua brasileira*.

Sendo assim, pretendemos abordar, neste capítulo, o cenário intelectual e ideológico que influenciou diretamente os estudos linguísticos no período de 1920 a 1960²³. Esse recorte temporal é necessário para estudarmos as diversas vozes que constituíram as concepções de língua e linguagem que estão presentes na elaboração do manual Didática Especial de Português (para o curso secundário) do professor Leodegário Amarantes do Azevedo Filho, publicado em 1958 e que, por hipótese, concorreram para o estabelecimento de certo modelo de ensino de língua portuguesa nesse período.

3.1. A construção do paradigma filológico nos estudos linguísticos no Brasil

A primeira coisa que devemos compreender, nesta etapa, é o que estuda a filologia. Para tanto, vamos percorrer brevemente a constituição desse campo de estudos ao longo da história. Em seguida, abordaremos a formação dos grupos acadêmicos dedicados à investigação filológica, antes e depois da criação das universidades no Brasil, na década de

²³ Esse recorte temporal se baseia nos estudos de Coelho (1998); Altman (2021).

1930, até o ano de 1960. E, finalmente, estudaremos a concepção purista de língua e linguagem que impactou significativamente os estudos linguísticos brasileiros.

3.1.1 O que estuda a filologia?

A filologia é um campo de estudos que surge por volta do século IV a.C. em Alexandria, no contexto das conquistas de Alexandre Magno. Nesse momento é imposta uma tarefa aos eruditos para que se aprofundassem no estudo dos textos-fonte da cultura grega antiga. Assim descreve Bagno (2012) sobre o destaque dos filólogos nesse momento:

Entre eles [arquivistas, copistas, tradutores, mestres e pesquisadores da biblioteca de Alexandria] se destacariam os filólogos (“amantes do logos”, isto é, da “palavra”, do “conhecimento”, do “estudo”). Eles se dedicavam à análise crítica dos grandes textos literários homéricos, que vinham registrando em diferentes cópias e versões. Era preciso examinar com cuidado essas versões para definir qual ou quais delas eram as mais “fíeis” ao original. Para empreender seu trabalho de crítica e estabelecimento dos textos, os filólogos desenharam aquilo que chamaríamos hoje, na era da informática, de um sistema operacional – a gramática – dotado de diversas ferramentas que lhes permitiam rodar os arquivos existentes na Biblioteca. É precisamente nesse momento que a gramática deixa de ser uma especulação filosófica sobre o funcionamento da língua e se constitui uma atividade prática, numa disciplina eminentemente linguística e didática, onde o que importa é a “língua em si” – fonologia, morfologia, sintaxe, léxico – como objeto de estudo, análise, descrição e – principalmente – de *prescrição*. (BAGNO, 2012, p. 420-421)

Doravante, o trabalho dos filólogos se estendeu por todos os impérios e reinos na Europa, acrescentando-se de novas tarefas, de acordo com as exigências políticas e ideológicas desses territórios. Bassetto (2013, p. 29) cita, por exemplo, que “Durante toda a idade média, a única língua considerada nobre (...) era o latim; já o grego praticamente foi esquecido. No Renascimento, nasce o interesse pelas línguas regionais, depois nacionais e os horizontes se ampliam”.

Por séculos os filólogos, e, simultaneamente, os gramáticos, foram os responsáveis pela produção de conhecimento na área de língua e linguagem. Com o surgimento da linguística moderna, em fins do século XIX, esse campo teve uma divisão significativa de objetos e métodos de estudo. De acordo com Bassetto (2013, p. 35), Saussure define o trabalho da filologia como:

A ciência que estuda textos e tudo quanto for necessário para tornar esses textos acessíveis: a língua utilizada e todo o universo

cultural que essa língua representa; isso implica o conhecimento de uma série considerável de outras ciências, como história, geografia, epigrafia, paleografia, hermenêutica, exegese, edótica, literatura etc. (BASSETO, 2013, p. 35)

Por razões histórico-sociais, os estudos linguísticos realizados no Brasil tiveram como paradigma teórico a filologia, de forma hegemônica até a década de 1960. O grupo de intelectuais atuantes, filiado à filologia, foi formado a partir da década de 1920, tendo uma participação ativa nos debates sobre a língua portuguesa e a produção de conhecimentos linguísticos no Brasil. A seguir, abordaremos a formação e consolidação desse grupo dentro e fora do contexto universitário brasileiro.

3.2. Primeiros estudos linguísticos no Brasil

O início dos estudos linguísticos no Brasil remete ao século XVI, de acordo com a compreensão da produção de conhecimento em linguística de Altman (2021, p. 26): “De uma perspectiva ampla, o termo ‘linguística’ pode se referir a qualquer estudo sobre linguagem feito pelo homem, onde quer que se encontrem vestígios de documentação”. Os jesuítas já produziam estudos sobre as línguas indígenas, traduziam textos para catequese etc. Contudo, de forma acadêmica, os primeiros intelectuais dedicados ao estudo linguístico no Brasil são de fins do século XIX.

Assim, nos termos de Altman (2021), ‘linguística’ se confunde com a filologia, uma vez que este era o paradigma científico dos estudiosos da linguagem até a década de 1960. Isso aconteceu por uma série de fatores históricos e conjunturais da sociedade brasileira, durante o período do império e da república velha. De modo geral, a elite ilustrada brasileira (v. DIAS, 1968) ocupou as instituições de ensino superior fundadas por D. Pedro II e impôs uma agenda de estudos voltadas para a Europa com a pretensão de construir uma “civilização nos trópicos”.

No que tange aos estudos linguísticos, segundo Fávero (2006); Orlandi (2013), o foco destes trabalhos incidia sobre os estudos gramaticais. Os intelectuais que se dedicavam a esse campo de estudos eram autodidatas que não contavam com a estrutura de universidades, com cursos de letras, que só serão fundadas no Brasil na década de 1930. A maior parte desses intelectuais eram bacharéis em cursos de direito, medicina, engenharia,

dentre outras profissões liberais, sendo muitos deles professores do ensino secundário no colégio Pedro II²⁴. De acordo com Altman (2021).

Nos círculos brasileiros do final do século XIX e primeira metade do século XX, circulavam, sob o amplo guarda-chuva do termo filologia, figuras de interesse e orientação tão díspares do ponto de vista contemporâneo – edição de textos antigos, gramáticas históricas ou normativas; dialetologia; etimologia; estilística; crítica da literatura [propondo a reconstrução da fonética, morfologia e sintaxe do português] – quanto as de Sotero dos Reis (1800-1871), Ernesto Carneiro Ribeiro (1839-1920), Fausto Barreto (1879-1931), Alfredo Gomes (1859-1924), Eduardo Carlos Pereira (1855-1923), Maximino Maciel (1865-1923), João Ribeiro (1860-1934), Manuel Said Ali (1861-1953), Amadeu Amaral (1875-1929), Othoniel Mota (1878-1951), José Oiticica (1882-1957), Sousa da Silveira (1883-1967), Antenor Nascentes (1886-1966), Augusto Magne, S. J. (1887-1966), Clóvis Monteiro (1898-1961). (ALTMAN, 2021, p. 57).

Os nomes mencionados acima são considerados por Coelho (1998); Altman (2021) como a primeira geração dos estudos filológicos no Brasil. Essa geração contribuiu com pesquisas que foram da etimologia, passando pela reconstrução da fonética, morfologia e sintaxe do português, até a “(re)edição crítica de textos do português medieval, arcaico e de prestigiados escritores da língua portuguesa”²⁵. Contudo, devido às condições de pesquisa elencadas anteriormente, essa produção intelectual se encontrava fragmentada e pouco organizada institucionalmente.

A criação das universidades de São Paulo em 1934 e do Distrito Federal em 1935, com cursos de letras instituídos, provocou o início da profissionalização dos estudos linguísticos. “Começava a ser institucionalizada a profissão de professor-cientista da área de Letras no Brasil e os atores designados para detonar este processo no campo compreendido pelos estudos filológicos foram os autodidatas dos 20 [da primeira geração]”. (COELHO, 1998, p.87).

O grupo de filólogos da década de 1920 foi o responsável por assumir as cadeiras dos cursos de letras criadas nas universidades. Todavia, essa profissionalização não ocorreu de forma imediata. Isso manteve a relevância do ensino secundário como área de atuação dos professores dessa geração. Esses intelectuais também foram responsáveis por iniciar a

²⁴ “Até então [década de 1930] o único centro que, do ponto de vista institucional, favorecia alguma produção no campo das chamadas humanidades era o Colégio Pedro II, do Rio de Janeiro, que exigia para seus candidatos à cátedra a elaboração de uma tese e promovia publicações” (ALTMAN, 2021, p.59).

²⁵ “Acima de tudo isso, tinha uma tradição bastante sólida (e natural) na área de maior interesse para os estudiosos brasileiros: a língua portuguesa. Interesse que, aliás, parece manter-se até os nossos dias” (COELHO, 1998, p. 84).

formação do que Coelho (1998) identificou como uma segunda geração de filólogos no Brasil, a partir de fins da década de 1930.

Entre os representantes dessa geração, que chamaremos Geração de 40, estiveram estudiosos como Joaquim Mattoso Câmara Junior (1904-1970); Ernesto de Faria Junior (1906-1962); Teodoro Henrique Maurer Junior (1906-1979); Rosário Farani Mansur Guérios (1907-1960); Francisco da Silveira Bueno (1898-1989); Celso Pereira da Cunha (1917-1989); Serafim da Silva Neto (1917-1960); Silvio Edmundo Elia (n.1013); Gladstone Chaves de Melo (n.1917). (COELHO, 1998, p. 88)

Dentre os nomes dessa lista, merecem destaque Serafim da Silva Neto e Joaquim Mattoso Câmara Junior. O primeiro foi identificado por Coelho (1998) como uma liderança que orientou e deu uma coesão aos estudos filológicos nesse período. Ao segundo nome, o destaque se deve por seu engajamento em torno do paradigma da linguística moderna, trazendo-a pela primeira vez para o campo de estudos linguísticos no Brasil.

A Geração de 1940 teve um percurso semelhante à anterior. A formação desses filólogos ainda não contava com cursos de especialização na área de letras, mas a estrutura das universidades recém fundadas começa a proporcionar condições de pesquisa de forma mais institucionalizada. Quanto às linhas de pesquisa: “A Geração de 40 trabalhou em algumas das áreas em que a geração anterior trabalhava. Afinal, essa teria exercido influência direta sobre os novos filólogos”. (COELHO, 1998, p. 92).

Esta geração, portanto, acrescentou uma tentativa de sistematizar, *ainda que com fins didáticos* ou de divulgação, a história, as teorias, os métodos das disciplinas linguísticas, ou seja, às produções que visavam à divulgação dos ‘produtos’ do fazer ciência, ou dos modos de se utilizar o idioma, procurou acrescentar produções que orientassem, teórica e metodologicamente, o caminho a ser percorrido para se chegar a tais ‘produtos’. (COELHO, 1998, p. 94 – grifo nosso).

A preocupação de fortalecer o paradigma filológico aparece de forma patente nos trabalhos realizados pela Geração de 1940. Isso não significa que esses estudiosos não tivessem conhecimento de linguística moderna (v. Elia, 1961), ao contrário, estavam conscientes das produções linguísticas europeias e acompanhavam os trabalhos de Joaquim Mattoso Câmara Junior. A recusa à linguística moderna estava, aparentemente, mais associada à manutenção do paradigma filológico vigente.

Além disso, a presença contínua dos filólogos na educação básica parece indicar a causa para que o ensino de língua portuguesa tenha se mantido próximo a uma concepção beletrista de língua e linguagem. Para compreender esse processo, estudaremos a questão

do purismo linguístico, ideia de que existe apenas uma modalidade de língua correta e que esta deve ser ensinada na escola a fim de formar o “bom cidadão”. Nossa hipótese é de que as gerações de filólogos contribuíram fortemente para a presença e perpetuação da concepção beletrista no ensino de língua portuguesa nesse período.

3.3. As raízes do purismo linguístico no Brasil

A concepção de uma língua portuguesa idealizada a partir dos parâmetros da língua de Portugal está intrinsecamente ligada ao projeto de construir uma “civilização nos trópicos”. Esse processo civilizador, iniciado com a chegada da família real portuguesa em 1808 e intensificado após a independência do Brasil em 1822, apresenta uma agenda nacionalista que excluiu os nativos indígenas e os negros escravizados do conjunto sociocultural formador da identidade nacional.

Nesse sentido, o Brasil destoa de outras nações americanas que viviam seus processos de independência política desde fins do século XVIII. De acordo com Anderson (2008), isso pode ser explicado da seguinte forma:

Também é inegável que a melhoria nas comunicações transatlânticas e o fato de que as várias Américas compartilhavam línguas e culturas com suas respectivas metrópoles permitiram uma difusão relativamente fácil e rápida das novas doutrinas políticas e econômicas que estavam surgindo na Europa Ocidental. A vitória da revolta das Treze Colônias no final dos anos 1770 e o início da Revolução Francesa no final dos anos 1780 não deixaram de exercer uma influência vigorosa. Não há nada que confirme melhor essa “revolução cultural” do que o republicanismo que perpassava as novas comunidades independentes. Em nenhum lugar houve qualquer tentativa de recriar o princípio dinástico nas Américas, com exceção do Brasil; e mesmo nesse caso, provavelmente isso não teria ocorrido sem a imigração do próprio imperador português, em 1808, fugindo de Napoleão. (ANDERSON, 2008, p. 89).

A presença da família real portuguesa no Brasil, bem como seu protagonismo no processo de independência política de Portugal, ajuda a compreender as particularidades que tornaram a nação brasileira mais arraigada culturalmente à sua metrópole europeia. Esse cenário impactou significativamente vários campos da vida social no Brasil: a política, as ciências, a educação básica e superior e, dentre outros fatores, a formação linguística do povo brasileiro.

Nesse sentido, é necessária uma reflexão sobre o lugar que a língua ocupa na

construção da identidade nacional e quais fatores contribuíram para a formação de uma língua portuguesa idealizada. Em primeiro lugar, segundo Anderson (2008, p. 78), são três fatores principais que possibilitaram imaginar as novas comunidades nacionais: “um modo de produção e de relações de produção (o capitalismo), uma tecnologia de comunicação (a imprensa) e a fatalidade da diversidade linguística humana”.

Todavia, como o próprio Benedict Anderson admoestou anteriormente, o caso do Brasil, aparentemente, diverge nesses tópicos. O modo de produção capitalista que se estabeleceu na Europa estava distante das práticas econômicas brasileiras, baseada no latifúndio, monocultura e trabalho escravo. No que diz respeito à imprensa, esta era proibida na colônia, sendo implementada no Brasil, com entusiasmo, somente após a Proclamação da República em 1889. A diversidade linguística era uma realidade presente, porém após a proibição da língua geral, por Marquês de Pombal em 1759, as elites passaram a adotar, sem resistência, o português como sinal de alinhamento ideológico e político com a metrópole europeia, reprimindo as línguas locais ou as variantes do português presentes entre as camadas populares da sociedade.

As particularidades da construção identitária brasileira, comparada a outras nações descritas por Anderson (2008), ficam ainda mais evidentes diante do excerto a seguir:

Os líderes do nascente movimento nacionalista finlandês eram “pessoas cuja profissão consistia em larga medida no manuseio da língua: escritores, professores, pastores e advogados. O estudo do folclore, a redescoberta e a reunião de poemas épicos populares acompanharam a publicação de gramáticas e dicionários, e levaram ao surgimento de periódicos que serviram para padronizar a língua literária [isto é, imprensa] finlandesa, em nome da qual se podiam levantar reivindicações políticas mais vigorosas. (ANDERSON, 2008, p. 116).

Em terras brasileiras, os responsáveis pela “formação das almas”, após a independência, foram a elite ilustrada ligada à nobreza do período colonial²⁶. Desta forma, a manutenção da ordem vigente impossibilitou que camadas populares da sociedade participassem desse processo. Se a nação brasileira estava independente politicamente de Portugal, o mesmo não aconteceu no sentido ideológico, cultural e menos ainda linguístico.

As instituições educacionais fundadas no Brasil império tinham a missão de

²⁶ “Há que notar-se, contudo, como fato de capital importância, que tal circulação das elites não alterou os padrões civilizatórios, visto que ela se fez precisamente com a preocupação de imitar a sociedade de além-mar. Os indivíduos que pouco a pouco iam renovando e acrescentando a pequena elite colonial tinham os olhos voltados para ela, no absorvente desejo de assimilar-se, de purificar-se de tudo o que neles ainda lembrasse situação social inferior. Os modelos supremos eram a Corte de Lisboa e a Universidade de Coimbra” (SILVA NETO, 1977, p. 64-65).

produzir conhecimento pautado pelas referências científicas europeias, e estas estavam profundamente fundamentadas nas teses raciais que circulavam durante o século XIX. O anseio de se distanciar de uma origem comum entre as “raças” ditas “superiores” das “inferiores” moveu a produção científica desse período. Com o passar do tempo, sendo a teoria da evolução de Darwin cada vez mais aceita, os intelectuais brasileiros buscam adaptar essa adesão aos interesses nacionais.

Um fator bastante importante a ser destacado é a aplicação social da teoria Darwinista. Originalmente, a *evolução por seleção natural* era aplicada exclusivamente aos fenômenos biológicos que explicavam a forma como a *adaptação* dos seres vivos aos seus respectivos ambientes fez com que as espécies evoluíssem ao longo de milhões de anos. Essa *evolução* passou a ser aplicada às diferentes culturas humanas, o que ficou conhecido por *darwinismo social* ou *evolucionismo cultural*. Essas novas teorias transformaram as diferenças, entre os povos, em desigualdade.

No entanto, não são poucas as interpretações de *A origem das espécies* que desviam do perfil originalmente esboçado por Charles Darwin, utilizando as propostas e conceitos básicos da obra para a análise do comportamento das sociedades humanas. Conceitos como “competição”, “seleção do mais forte”, “evolução” e “hereditariedade” passavam a ser aplicados aos mais variados ramos do conhecimento: na psicologia (...) na linguística, com Franz Bopp e sua procura das raízes comuns da linguagem (1867); na pedagogia, com os estudos do desenvolvimento infantil; na literatura naturalista, com a introdução de personagens e enredos condicionados pelas máximas deterministas da época, para não falar da sociologia evolutiva de Spencer e da história determinista de Buckle. (SCHWARCZ, 1993, p. 73).

Vê-se que são muitas as áreas do conhecimento influenciadas diretamente pelo evolucionismo. O estabelecimento da hierarquia entre as “raças”, justificada agora por um discurso científico, moldará as políticas públicas em diversos segmentos. A recusa por não abolir a escravidão se revela como uma das marcas mais fortes desse processo. A população escravizada não podia ser liberta, pois não deveria ser integrada à sociedade como cidadãos. Segue-se disso uma narrativa de que o atraso brasileiro era reflexo de suas relações raciais. A tese é que a mestiçagem era a causa para o *enfraquecimento* do povo brasileiro. Logo, o “remédio” era um embranquecimento da população que ocorreria pelo incentivo à imigração de europeus para o Brasil. Desta forma, um *apagamento* físico, cultural e linguístico das heranças africanas e indígenas deixadas na cultura brasileira fez parte do processo de construção da identidade nacional. E a língua não ficou excluída desse processo.

3.4. O purismo linguístico à brasileira

As manifestações das teses raciais no Brasil se desdobraram em diversas abordagens científicas. No caso dos estudos linguísticos, Câmara Jr. (1975) afirma o seguinte:

Ora, os linguistas, anteriores a Schleicher, costumavam comparar a linguagem a um organismo natural a fim de acentuar o caráter sistemático de seus traços. Mas com Schleicher passamos de uma comparação vaga para uma interpretação coerente da linguagem enquanto um organismo. Como tal poderia ser aplicado à linguagem o conceito de evolução que o estudioso de ciências naturais, Darwin, desenvolvera no mundo da natureza. (CÂMARA JR., 1975, p. 51)

Por mais que Augusto Schleicher tenha sido, segundo Câmara Jr. (1975), uma importante referência para a linguística no século XIX, aparentemente essa concepção de língua, enquanto organismo vivo, impactou também os estudos filológicos, sendo esse fato reconhecido por um de seus principais representantes: Serafim da Silva Neto (1977, p. 65): “Os puristas e os gramáticos²⁷ exerceram uma fiscalização mais severa e temível que a própria inquisição (...) Condenar-se-ia tudo aquilo que não fosse rigorosamente cortado pelos figurinos da metrópole”.

Os estudos de Leite (2006) indicam que o purismo linguístico foi bastante relevante para o pensamento linguístico brasileiro desde fins do século XIX até os dias atuais. Intelectuais como Rui Barbosa, Ernesto Carneiro Ribeiro e, posteriormente, Monteiro Lobato e Mario de Andrade se envolveram em debates ligados à língua portuguesa do/no Brasil sob diferentes perspectivas ideológicas.

Antes de avançar em nosso estudo, é importante definir o conceito de purismo com o qual Leite (2006) desenvolve sua pesquisa.

Como a norma linguística é um acordo tácito – um contrato social feito entre membros de uma comunidade – que se impõe por tradição, as rupturas a ela não são bem aceitas; são negativamente avaliadas e, se necessárias, precisam ser explicadas, para serem defendidas dos ataques da força da tradição. Forma-se uma metalinguagem que procura preservar um uso. Esse é um processo recorrente em todas as comunidades linguístico-sociais. Logo, o purismo linguístico, como preservação de um uso, ocorre em todas as instâncias sociais, em todas as normas linguísticas. No entanto, como a supremacia dos estudos durante longo tempo recaiu sobre o

²⁷ Ao nomear os estudiosos da linguagem como “puristas e gramáticos” e não citar os filólogos, Silva Neto compreende que há filólogos e gramáticos puristas e os que não são puristas. Logo, essa posição ideológica não era monológica dentro do grupo (COELHO, 1998).

uso culto da modalidade linguística escrita, e esta registra, predominantemente, a língua culta literária, o fato linguístico do purismo ficou relacionado a ela, numa perspectiva bastante reduzida do que ele representa em uma língua, e de modo parcial e pejorativo. (LEITE, 2006, p. 31)

Aparentemente, a necessidade de preservação da norma linguística europeia, mesmo após a independência do Brasil, aproxima essa finalidade das mesmas intenções, baseadas na eugenia, que a elite brasileira cultivava no campo racial. Nesse sentido, os intelectuais adotam uma postura de proteção da língua portuguesa das interferências indígenas e africanas que poderiam macular sua pureza. A concepção de língua que orientou esse projeto partia do seguinte princípio:

A concepção de língua, vigorante no século XIX e estendida até início do séc. XX, era a língua como um organismo vivo, que nasce, cresce, evolui e morre, segundo as teses revolucionárias, na época, advindas da biologia. Sendo assim, havia necessidade de preservar a língua de fatores e influências que a iriam deturpar e fazê-la perecer, antes do tempo certo para isso. (LEITE, 2006, p. 81).

Essa orientação teórica inicial para os estudos linguísticos no Brasil foi determinante para a forma como a língua portuguesa seria transmitida e ensinada nas escolas do país. Contudo, é importante observar que esse princípio baseado no evolucionismo cultural não prevaleceu por muito tempo. Logo nas primeiras décadas do século XX, os paradigmas científicos de base darwinista sofreram fortes críticas, sobretudo no campo da sociologia. Desta forma, o purismo linguístico prevaleceu, mas sustentado por outras correntes de pensamento. Segundo Leite (2006), o purismo linguístico se manifestou de diferentes modos ao longo do tempo. Assim temos: o purismo histórico ortodoxo de fins do século XIX e que se estende até os anos de 1960, mas sofrendo críticas a partir do movimento modernista da década de 1920; o purismo nacionalista que começa na década de 1920 e disputa espaço até os anos de 1960; o purismo heterodoxo que se desenvolve com o paradigma dos estudos da sociolinguística nos anos de 1970.

Para compreendermos melhor de que forma Leodegário Amarantes, autor de nosso manual, se posicionou nesse canário, abordaremos apenas o purismo histórico ortodoxo e o purismo nacionalista, já que a publicação do manual é de 1958, logo, não sofreu influência do chamado purismo heterodoxo. Como há uma aproximação inerente do purismo histórico ortodoxo com as ideias evolucionistas anteriormente abordadas, estudaremos agora, de forma sucinta, as ideias do purismo nacionalista, que Leodegário se opõe categoricamente.

Para tratar do purismo nacionalista, Leite (2006) tem como referência a Gramatiquinha de Mario de Andrade: Texto e Contexto, organizada por Pimentel Pinto (1990). Nessa obra, Mario de Andrade expõe algumas concepções de língua de forma pouco organizada e especializada. Por exemplo, em um excerto da obra, afirma que: “Uma constatação importante é esta a que cheguei: Não tem ‘brasileirismos’. Desde que um fulano fale uma palavra ou esse modismo se generalize ele faz parte da língua”. (ANDRADE, 1990 *apud* LEITE, 2006 p. 152).

O purismo nacionalista defendia que a norma linguística brasileira deveria se basear na língua “falada pelo povo de todas as classes sociais, e não somente pelas pessoas cultas”, que, àquela altura, já apresentava traços distintivos importantes na fonologia, sintaxe e léxico em relação à norma lusitana. Assim, essas diferenças levam Mario de Andrade a afirmar que: “Será total a diferenciação entre brasileiro e português (língua)”. Portanto, o projeto modernista tinha o anseio de que a língua do/no Brasil se tornasse autônoma a de Portugal e que seus traços linguísticos fossem preservados. O purismo agora se revela no projeto de construção de uma identidade nacional genuinamente brasileira marcada também pela dimensão linguística.

Diante disso, já é possível perceber que a visão de língua desta época é muito diferente da que dominou o cenário brasileiro do começo do século até, praticamente, 1922. Não se fala mais a respeito do determinismo da natureza sobre a língua, nem se cogita que a língua é um organismo que nasce, cresce, evolui e morre, como todos os seres vivos. Por isso, a tese da diferenciação linguística Brasil/Portugal existe, nessa fase, amparada em argumentos diversos defendidos por José de Alencar, que entendia ser o português do Brasil uma língua que se diferenciou de Portugal, do modo como as línguas neolatinas do latim, ou seja, “por evolução”. Os argumentos de Mário de Andrade são, embora imprecisos ou confusos, de natureza social e psicológica, o que torna evidente que sua atitude, ao defender a “língua brasileira”, como denominou inicialmente, ou a “língua nacional”, como chamou depois a língua usada no Brasil, era diferente da de Alencar pela concepção de língua de cada um deles. O que os une é o *nacionalismo*, se bem que esse tenha sido um fenômeno de configuração diferente no Romantismo e no Modernismo, e que naturalmente não se manifestou do mesmo modo em Alencar e Mário de Andrade. (LEITE, 2006, p. 155).

Há controversas quanto aos impactos que o movimento modernista alcançou no Brasil da década de 1920. De todo modo, como vimos no início deste capítulo, o projeto de lei apresentado à câmara de deputados do Distrito Federal, que tornava obrigatória a denominação *língua brasileira* nos livros didáticos, foi rejeitado pelos filólogos e nunca

entrou em vigor. Isso pode ser uma evidência de que, pelo menos no campo educacional, a concepção de língua e linguagem se manteve mais alinhada ao purismo histórico ortodoxo. Aparentemente, o projeto modernista não conseguiu influenciar os programas de ensino de língua portuguesa do nível básico, mantendo esse espaço sob a hegemonia do pensamento tradicional. Ademais, Leodegário Amarantes é enfático, em seu manual, na recusa a uma língua nacional que se distanciasse da norma do português de Portugal. Se nosso autor não compôs o grupo de filólogos das gerações de 1920 e 1940, foi por esses professores formado e adotou as concepções paradigmáticas de seus mestres.

Para compreender melhor a língua portuguesa transformada em *saber escolar* no ensino secundário brasileiro, estudaremos o processo de fabricação da disciplina de língua portuguesa. Essa visão histórica é fundamental para entendermos como o ensino “traduz” a concepção de língua dos filólogos e gramáticos, muitos deles também professores de nível secundário, para a sala de aula.

3.5. O ensino de língua portuguesa no Brasil

O ensino de língua portuguesa no Brasil é constituído a partir de forte tensão de múltiplos campos da sociedade. Para compreender esse processo, percorreremos um caminho por meio da história dessa disciplina em relação direta com a própria história do Brasil, com destaque para o papel que o ensino de língua portuguesa teve na construção do projeto de nação independente. Além disso, estudar os saberes elencados para o ensino em sala de aula, com destaque para a gramática e às antologias literárias, é fundamental nesse estudo, pois pretende trazer elementos importante para melhor observar o lugar que ocupou o manual de Leodegário na fabricação²⁸ dessa disciplina escolar.

3.5.1. História e saberes da disciplina de língua portuguesa

Os fatores históricos e sociais envolvidos na fabricação da disciplina escolar língua portuguesa (LP) remetem, a princípio, à questão da ausência de unidade linguística no território do Brasil colonial, que tinha a maior parte de sua população como falante de língua geral, proibida por Marquês de Pombal em 1759. Além disso, no sistema de ensino

²⁸ O conceito “fabricação” é emprestado a Bunzen (2011). Por esse conceito é possível reconhecer que um tempo/espaço para o aprendizado que saberes específicos sobre a língua materna não é natural, mas fabricado com finalidades que ultrapassam intenções puramente pedagógicas, se constituindo também como projeto político e ideológico.

instituído pela Companhia de Jesus não havia espaço para o vernáculo. A língua da ciência, da religião e das leis era o latim. Nesse aspecto, afirma Soares (2012) que o ensino de língua era assim conduzido:

Da alfabetização, praticada nas escolas, passava-se diretamente ao latim: no ensino secundário e no ensino superior estudava-se a gramática da língua latina e a retórica, aprendida está em autores latinos (sobretudo Cícero) e, naturalmente, em Aristóteles. (SOARES, 2012, p. 144)

A proibição da imprensa no Brasil, que só começará a ter uma presença incipiente após a chegada da família real portuguesa em 1808, teve grande influência na forma como os conhecimentos eram transmitidos, com grande ênfase para a oralidade e à memória, devido à ausência de livros e às dificuldades de importação de obras em grande quantidade. Contudo, isso não impediu mudanças significativas promovidas pela reforma de Pombal. Inspiradas pelo iluminismo português, o vernáculo começa a ter mais importância que o latim, porém, no ensino, a língua falada será submetida às técnicas da retórica, ainda inspirada nos autores clássicos latinos. De acordo com Duran (2012, p. 41): “Moldar a fala em português era, a partir de 1759, essencial, e os ensinamentos da Retórica vinham no bojo dessas mudanças, logo após o estudo das primeiras letras e do latim”.

Essa orientação veio sobretudo da obra *O verdadeiro método de estudar* de Luís Antonio Verney publicada em 1746. De acordo com Duran (2012):

Segundo Verney (1952), o conhecimento da retórica contribuía para que o aluno soubesse organizar e transmitir melhor suas ideias a um número maior de pessoas. O ensino deixava, pois, de ter o latim como língua oficial e como disciplina articuladora do ensino da época. Com a ascensão vernacular, a Retórica foi alçada ao posto de disciplina central na instrução. (DURAN, 2012, p. 40)

A retórica e, posteriormente, a poética e a gramática foram as bases do ensino de português na escola até, pelo menos, os anos de 1940. Na medida em que a oratória foi perdendo seu lugar de destaque, a retórica e a poética assumiram um papel estilístico no ensino, passando da predominância da oralidade para a composição escrita, inspirada nos textos clássicos. Nesse processo, a gramática assume um lugar de destaque, uma vez que escrever bem significava uma adequação rigorosa às regras da gramática normativa.

Foram numerosas as gramáticas produzidas para uso escolar nesse período; as de presença mais intensa e duradoura fora, sem dúvida, as *Gramáticas expositivas* de Eduardo Carlos Pereira (...), publicadas em 1907, tendo tido dezenas de edições nas cinco primeiras décadas do século; testemunham ainda a persistência, até os anos 50 do século XX, da gramática como conteúdo autônomo no ensino da disciplina português, as numerosas e bem-sucedidas

gramáticas escolares publicadas nos anos 40: de Antenor Nascentes, O idioma nacional – Gramática para o Ginásio, e O idioma nacional – Gramática para o colégio, ambas de 1944 (...) e a Gramática metódica da língua portuguesa, de Napoleão Mendes de Almeida, com 90.000 exemplares impressos, até o início dos anos 60. (SOARES, 2012, p. 151).

De acordo com os estudos de Neves (2002); Bagno (2012); Vieira (2020), a Gramática Tradicional é uma abordagem científica dos estudos da linguagem que se inicia entre os gregos e encontra grande adesão ao longo da história ocidental. Segundo Vieira (2020):

Enquanto tradição de pesquisa, a gramática tradicional se constituiu a partir da reflexão sobre a linguagem elaborada pelos filósofos gregos e adaptada, com propósitos filológicos, normativos e pedagógicos, durante séculos, por gramáticos ocidentais da Antiguidade (gregos e latinos), medievais e renascentistas, modernos e contemporâneos, os quais vieram configurando uma rede categorial e conceitual apropriada à descrição estrutural (análise metalinguística) e regulação normativa (norma-padrão) das suas respectivas línguas escritas. A gramática tradicional (GT) tornou-se, assim, a grande baliza epistemológica do que tradicionalmente vem se entendendo por *gramática* por todos esses povos e em todos esses tempos. (VIEIRA, 2020, p. 93)

Os eixos denominados de *descrição estrutural e regulação normativa* são centrais para a compreensão do ensino de português no Brasil, desde o século XIX. Por meio dessa tradição, as aulas de português tinham como orientação metodológica a análise metalinguística, no nível da frase, de excertos de escritores clássicos portugueses e brasileiros, com a finalidade de que os alunos dominassem essa metalinguagem para melhor escrever e apreciar esteticamente esses textos. Além disso, a “regulação normativa” uniformizava o uso do português, tornando a norma-padrão a única modalidade correta e prestigiada da língua. Abaixo trazemos um quadro com os eixos que orientam o estudo desses pilares.

Figura 2: Diretrizes epistemológicas da tradição gramatical

Eixo da norma-padrão	Eixo da análise metalinguística
<ul style="list-style-type: none"> • Diretriz nº 1 — a GT busca construir e ensinar um padrão linguístico idealizado a partir da prescrição de supostas formas e construções corretas e legítimas. • Diretriz nº 2 — a GT promove uma visão de língua invariável e imutável, interdita ou ignora a diversidade linguística e combate a suposta deterioração do padrão idealizado. • Diretriz nº 3 — a GT privilegia a escrita literária do passado em detrimento de outras esferas discursivas e outras sincronias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diretriz nº 4 — a GT toma a oração, máxima unidade de análise, como a expressão de um juízo, dotada de sentido completo. • Diretriz nº 5 — a GT utiliza um aparato categorial e conceitual oriundo da filosofia grega e da gramática greco-latina, adaptado às diferentes línguas modernas.

Os saberes que constituíram o ensino de língua portuguesa guardam uma peculiaridade importante: boa parte de sua construção foi feita no interior da instituição de ensino que balizou a educação básica desde o século XIX, o colégio Pedro II. Os intelectuais que produziam o conhecimento linguístico nesse momento histórico eram, muitos deles, professores dessa mesma instituição. Assim, a missão desse colégio, no que tange à educação linguística das elites brasileiras, era preservar e proteger a língua de influências externas e “danosas”, a partir do ensino baseado nos eixos da norma-padrão e da análise metalinguística.

Além da gramática tradicional, a disciplina de língua portuguesa contou com outro artefato importante, as Seletas e Coletâneas literárias. Esse artefato da cultura escolar era utilizado com diversas finalidades, como afirma Buzen (2009):

Em um primeiro momento, especialmente entre o século XIX e meados do século XX, poderíamos dizer o texto literário é um conhecimento pedagógico socialmente legitimado para diferentes finalidades: praticar a decodificação, ensinar vocabulário, formar moralmente, transmitir valores, realizar apreciações estéticas, ensinar classes gramaticais, explorar figuras de linguagem, promover hábitos e atitudes etc. Nas aulas de gramática ou leitura e composição, os materiais didáticos utilizados traziam exemplos de trechos de obras literárias portuguesas e brasileiras. (BUNZEN, 2009, p. 50).

As antologias literárias eram constituídas por um conjunto de excertos de textos clássicos de autores portugueses e brasileiros que privilegiavam um retrato da língua portuguesa dos séculos XVI a XIX, a fim de orientar a leitura e a composição dos estudantes por modelos exemplares da língua. Nesse sentido, a gramática era essencial como ferramenta de apreciação da literatura, bem como aprendizagem da língua portuguesa ideal. Segundo Razzini (2003 *apud* Bunzen, 2009, p. 100): “o ensino da gramática era supervalorizado e intenso, fazendo com que os já memorizados textos e poemas fossem retalhados e divididos por extensas análises morfológicas e sintáticas”.

Essas antologias, ressalta Soares (2012), não traziam orientações de como o professor poderia trabalhar com o texto literário em sala de aula. As edições de seletas, coletâneas e antologias literárias contavam somente com trechos de autores consagrados, sem comentários, explicações ou exercícios. Assim, destaca-se uma concepção de professor de língua portuguesa nesse período, no qual se enquadrava o professor Leodegário Amarante:

Aquele a quem bastava que o manual didático lhe fornecesse o texto, cabendo a ele, e a ele só, comentá-lo, discuti-lo, analisá-lo, e propor questões e exercícios aos alunos. Lembre-se que isso ocorria em época em que ainda não existiam instâncias de formação do professor (as faculdades de filosofia, criadas com esse objetivo, só surgem nos anos 30); o professor de português era, quase sempre, um estudioso da língua e de sua literatura que se dedicava também ao ensino. (SOARES, 2012, p. 151)

A formação do professor de língua portuguesa dessa geração, a que se referiu Soares (2012), não privilegiava uma abordagem da língua constituída especificamente para a educação escolar. Sendo os professores também produtores de conhecimento, os saberes ensinados em sala de aula aparentemente eram bem próximos aos resultados de seus próprios trabalhos acadêmicos. Essa característica do ensino de LP será melhor investigada mais a frente nesta pesquisa.

Portanto, em síntese, o ensino de língua portuguesa, até a década de 1960, tinha como característica predominante o ensino da modalidade culta da língua, inspirada pelos clássicos da literatura, privilegiando análises metalinguísticas no nível da frase, bem como a leitura e a composição de textos nos quais a modalidade culta e formal da língua fosse rigorosamente respeitada, segundo as regras da gramática tradicional. Nesse sentido, o professor de português era responsável por zelar pelas fontes de ensino, além de ser ele próprio um estudioso e amante da modalidade privilegiada da língua portuguesa. O professor Leodegário Amarante de Azevedo Filho representa esse perfil do professor de português nesse período.

Neste capítulo, estudamos as bases teóricas da filologia no Brasil dos anos de 1920 a 1960. Nesse período identificamos duas gerações de estudiosos da linguagem que definiram os paradigmas linguísticos que orientaram o trabalho de Leodegário Amarante e fundamentaram os saberes escolares no ensino de Língua Portuguesa. Na sequência da discussão apresentada, propomos, no próximo capítulo, a análise de como essa concepção de língua e linguagem apresentada por Leodegário é sistematizada e organizada no manual pedagógico como saber escolar da disciplina de língua portuguesa.

CAPÍTULO 4: CONCEPÇÃO DE LÍNGUA E LINGUAGEM NO MANUAL DIDÁTICA ESPECIAL DO PORTUGUÊS

Neste capítulo, propomos a análise do manual pedagógico com foco no tópico *Caracterização da Língua Nacional* (Capítulo 1). Tal abordagem subsidiará a elaboração de resposta para uma das questões da presente pesquisa: Quais as concepções de língua e linguagem estão presentes no manual *Didática Especial de Português* (para o curso secundário) de Leodegário Amarante do Azevedo Filho?

4.1. A língua como objeto de ensino no manual pedagógico

A concepção de língua e linguagem é formulada explicitamente no manual *Didática Especial de Português para o curso secundário* no tópico III do capítulo I: Conceito de Didática Especial de Português. Esse capítulo é relativamente breve, contando com nove páginas, e subdividido em cinco partes: I- Introdução; II- Conceito de Didática e Aprendizagem; III- Caracterização da Língua Nacional; IV- Relações da Didática Especial de Português com outras disciplinas; V- Orientação bibliográfica.

O tópico III apresenta uma estrutura discursiva que visa defender uma tese principal, a saber: “A língua padrão do Brasil é a portuguesa”. A defesa dessa posição é realizada por meio da mobilização dos seguintes argumentos: a) O português é uma língua superior e suplantou os “dialetos autóctones” do Brasil; b) As diferenças do português do Brasil e de Portugal são apenas de estilo; c) O nacionalismo distorceu a ideia de língua nacional, uma vez que não existe língua brasileira e tão somente língua portuguesa.

A análise se deterá nas unidades argumentativas do texto. Assim, destacaremos os trechos nos quais o professor Leodegário Amarante enuncia cada etapa do desenvolvimento de sua exposição. Desta forma, seguiremos por todo o tópico a fim de problematizar suas concepções linguísticas expressas no manual a partir do dialogismo bakhtiniano.

O primeiro bloco argumentativo do texto diz o seguinte:

A língua padrão no Brasil é a portuguesa. O assunto, porém, têm dado margem a discussões, sobretudo após o século XIX, quando a escola romântica, impregnada de sentimento nacionalista, procurou reagir contra tudo o que vinha da metrópole, até mesmo o idioma. Não se ignora, porém, que a língua do Brasil é a portuguesa, para cá transplantada pelos descobridores.

Realmente, descoberto o Brasil em 1500, era o nosso país habitado por aborígenes que falavam vários dialetos autóctones. O início da colonização, após 1532, induziu naturalmente os conquistadores ao

estudo do tupi, trabalho empreendido pelos padres jesuítas, entre os quais Aspilcueta Navarro e José de Anchieta, - este último autor da Gramática da Língua Geral, a mais falada, em sua época, na costa do Brasil. O tupi, que predominou durante algum tempo (era a língua das Entradas e Bandeiras), foi cedendo gradativamente lugar ao Português, idioma representativo de uma civilização mais elevada.

A vinda de escravos africanos, de cultura inferior à portuguesa, não poderia oferecer, por outro lado, nenhum obstáculo que impedisse a preponderância do Português, que se implantou, no século XVIII, como língua nacional de nosso País. (AZEVEDO FILHO, 1958, p. 15)

A história da colonização brasileira é por si mesma uma disputa de narrativas, sempre enviesadas por interesses ideológicos. Nesse primeiro trecho do texto de Leodegário, mostra-se uma defesa positiva do processo de colonização. Destaca-se, a princípio, a crítica que o autor faz ao romantismo e seu espírito nacionalista. Neste ponto o alvo principal é o escritor José de Alencar, principal representante do movimento indianista romântico brasileiro. Alencar se envolveu em diversas polêmicas sobre o uso local da língua portuguesa em sua literatura que pretendia ser ela própria uma marca da identidade nacional de um Brasil recém independente. Assim afirma Leite (2006):

[Alencar] disse, no Proscrito em 1865, estar a língua em evolução porque o povo que a usa também está”. Contudo, mesmo Alencar não poderia ser atacado por ser um defensor da língua falada pelo povo. O que ele defendia era um estilo que o individualizou e marcou sua escrita. (LEITE, 2006, p. 67)

O nacionalismo romântico, mencionado por Leodegário, não parece ser condizente com o projeto nacional orientado pelos ideais de D. Pedro II, uma vez que, como dito anteriormente, as instituições criadas, bem como as políticas culturais e educacionais no Brasil do século XIX em nenhum momento pretendiam romper laços com a herança portuguesa.

A visão expressa sobre os povos indígenas que habitavam o Brasil também reforça, de forma explícita, o ponto de vista do colonizador sobre o processo de conquista. A naturalização da dominação colonial apaga todo o percurso histórico de extrema violência que consolidou a língua portuguesa como língua nacional no Brasil. Todo o conjunto de textos que construiu um imaginário da dominação portuguesa, desde a carta de Pero Vaz de Caminha, passando pelos relatos de viajantes como Gabriel Gonçalves de Souza e Hans Staden, e de missionários como José de Anchieta e Jean de Léry corroboram essa visão de que os indígenas eram povos selvagens que precisavam ser civilizados. Para tanto, o

aprendizado inicial da língua tupi, por parte dos europeus, se fez necessário para viabilizar a catequização. Diversos gêneros discursivos foram elaborados em tupi, sobretudo por Anchieta, como instrumentos de doutrinação: catecismos, poemas, teatros, gramáticas etc. Todavia, as línguas indígenas, a que o professor se refere de forma depreciativa como dialetos, não foram simplesmente apagadas do repertório nacional, como faz crer Leodegário. De acordo com Navarro (2011):

Podemos dizer que o tupi antigo foi falado até o final do século XVII, após o que se foi transformando na língua geral, em seus dois principais ramos, o do Norte e o do Sul. A língua geral do Norte transformou-se no nheengatu da Amazônia e a do Sul desapareceu completamente no início do século XX. Há indícios de que tenha havido uma língua geral também na costa leste do Brasil. (NAVARRO, 2011, p. 6)

Desta forma, não é correto afirmar que a língua portuguesa se impôs devido a uma hipotética superioridade civilizacional. A história revela que esse processo foi marcado por guerras que dizimaram povos falantes de língua geral, assim como decretos que proibiram a utilização do ensino e do uso de línguas que não fossem o português.

Da mesma forma depreciativa se refere Leodegário Amarante aos povos africanos escravizados no Brasil. Aqui fica explícito seu alinhamento com as teses raciais do século XIX, quando se refere a esses grupos humanos como: “A vinda de escravos africanos, de *cultura inferior* à portuguesa”. O que o autor defende como: “[A vinda de escravos africanos] não poderia oferecer obstáculos que impedisse a preponderância do português”, Luchesi (2020) descreve como racismo linguístico, o seguinte:

No Brasil, o grau de segregação dos africanos e seus descendentes não foi suficiente para a ocorrência da pidginização e da criouliização do português, mas o preconceito e a discriminação se mantêm até os dias atuais. E uma de suas manifestações mais candentes se dá exatamente no plano da língua, com o pesado estigma que se abate sobre as formas mais típicas da linguagem popular – exatamente as formas que tiveram sua origem no contato do português com as línguas indígenas e africanas. Isso mostra que o preconceito linguístico que atua como um elemento estruturante da atual polarização sociolinguística do Brasil tem um caráter racista, pois discrimina as formas linguísticas que refletem hoje o caráter pluriétnico da sociedade brasileira. (LUCCHESI, 2020, p. 200)

O estudo das variantes caipira e popular da língua portuguesa se inicia na década de 1920, com *O dialeto caipira* de Amadeu Amaral e *O linguajar carioca* de Antenor Nascentes. As línguas indígenas, com destaque para o tupi, começam a ser mais bem

estudadas na década de 1930, incentivadas pelo nacionalismo getulista, que inclusive instaura a cadeira de Língua Tupi na Universidade de São Paulo em 1938. As influências das línguas africanas no português do Brasil também foram pesquisadas por Renato Mendonça em seu clássico *A influência africana no português do Brasil* publicado em 1935. Neste trabalho, Renato Mendonça se debruça sobre as marcas fonéticas, morfológicas, sintáticas e lexicais das línguas Quimbundo e Ioruba no português, consideradas pelo autor as línguas africanas mais relevantes no contexto brasileiro. Além disso, o trabalho aborda as influências africanas no folclore e na literatura do Brasil. Renato Mendonça se coloca na trilha daqueles que pretendiam superar o evolucionismo cultural, sem desconsiderar as limitações conceituais de seu tempo, como Gilberto Freire e Sergio Buarque de Holanda.

Não é possível desprezar os fatores históricos, sociais e culturais que constituíram o meio ideológico do professor Leodegário Amarante. É evidente que seu discurso reflete a posição ideológica de uma parcela expressiva das elites brasileiras. Por sua vez, as críticas às teses raciais circulavam no meio intelectual brasileiro desde os anos 1930, o que permitia ao professor estabelecer uma leitura mais crítica da constituição da língua nacional. Desta forma, parece difícil isentar o professor Leodegário, e uma parcela significativa dos estudiosos da linguagem, de sua convivência histórica com o racismo.

O discurso ideológico presente nessa primeira parte da *Caracterização da língua nacional* corrobora a afirmação de Bakhtin (2016, p. 61): “Em realidade – repetimos –, todo enunciado, além do seu objeto, sempre responde (no sentido amplo da palavra) de uma forma ou de outra aos enunciados do outro que o antecederam”. Ao escrever para estudantes candidatos ao magistério, seu texto reflete a posição de seus pares filólogos, a fim de obter legitimidade perante seus leitores. Além disso, parece ser uma resposta direta aos debates que ocorriam a respeito da “língua brasileira”. Para entender melhor isso, sigamos com a análise da sequência do texto.

O Português do Brasil, porém, apresenta características próprias, sobretudo após o romantismo literário. É verdade que continuou o mesmo, mas com estilo brasileiro, - (e aqui empregamos o termo estilo com a acepção que lhe deu Saussure, isto é, a de utilização própria de um idioma). Assim, as divergências existentes entre Portuguêses da Europa e o da América, - e entre elas vários fatos da língua portuguesa do século XV, considerados arcaísmos em Portugal, mas de uso corrente no Brasil, - podem e devem ser encaradas como um problema de estilo, ou seja, como um problema de utilização da língua portuguesa pelo povo brasileiro. Os arcaísmos, de fato, fazem parte da língua, e há até os que rejuvenescem depois de séculos de esquecimento, entrando em uso

corrente. A questão, por conseguinte, é de estilo, quer se trate do uso de arcaísmos lusitanos, quer se trate de particularidades próprias, decorrentes da utilização da língua portuguesa pelo povo brasileiro. Não são outra coisa, realmente, as tão discutidas diferenças fonéticas, morfológicas, sintáticas e léxicas que existem entre o Português do Brasil e o de Portugal. Tudo se resume numa questão de estilo, numa questão de utilização da língua pelos dois povos. E dou aqui um exemplo: confrontando-se uma página literária de Eça de Queiroz com uma de Machado de Assis, verificaremos, desde logo, que ambas foram escritas na mesma língua. Mas, entre elas, haverá uma diferença: a de estilo, ou seja, a diferença de utilização individual da língua pelos dois escritores. Se quiserem, comparem um texto de Herculano com um de Alencar, ambos românticos. Nêles haverá, por certo, diferenças estilísticas, mas a língua é a mesma. Dirão que Alencar empregava os pronomes átonos à brasileira, e que isso é questão de sintaxe. Mas não é certo que a língua, por isso, tenha mudado. As variações pronominais átonas continuam as mesmas aqui e em Portugal, e, no caso, a utilização delas na frase foi questão de gosto, de estilo, e não de língua. Queremos dizer: a língua, substancialmente, não muda, só porque Alencar, em estilo brasileiro, começa frase com variação pronominal átona, enquanto Herculano prefere, em estilo português, a ênclise. Mudaria, isso sim, se as variações pronominais mudassem, se não fôsem as mesmas. Colocá-las, em início de frase, antes ou depois do verbo, - talvez estejamos aqui a defender um ponto de vista novo, - é simples questão de preferência, simples questão de uso da língua, simples questão de estilo. E são assim as demais diferenças apontadas, tôdas elas reduzíveis a particularidades de estilo, tese nova e possivelmente arrojada, mas que explica plenamente as diferenças existentes entre Português da Europa e Português da América.

A língua do Brasil, por conseguinte, é a portuguesa. As diferenças nascidas do uso que dela fazemos e do que dela fazem os portugueses não passam de simples diferenças estilísticas. (AZEVEDO FILHO, 1958, p. 15-16)

Esse excerto é particularmente exemplar para observarmos a compreensão linguística da filologia predominante na época de Leodegário Amarante. Como estudiosos de textos escritos, para os filólogos, o objeto de investigação linguística se restringia ao texto impresso, de preferência literário. O *corpus* de análise que o professor Leodegário utiliza em sua reflexão sobre as diferenças linguísticas do português do Brasil e de Portugal é exclusivamente literário. Isso não seria um problema se o autor fizesse uma separação entre a língua escrita e a língua oral e considerasse em seu trabalho suas diferenças linguísticas e epistemológicas. Todavia, isso não acontece. Para Leodegário, a escrita é a única modalidade da língua que merece ser comparada e estudada.

No início dessa citação, há a menção ao “estilo brasileiro” e é no conceito de “estilo” que se centra este trecho do texto. Inicialmente o autor faz referência ao *estilo* na acepção de Saussure, “isto é, a de utilização própria de um idioma”. Neste ponto,

Leodegário mobiliza a distinção clássica saussuriana de *parole* e *langue*, dando destaque para a *parole*, ou seja, o uso que os falantes fazem de sua língua. De fato, Saussure não desenvolveu muito sua teoria em torno das especificidades do uso da língua. A ênfase recaí sobre a *langue* e seus aspectos formais. Para Volóchinov (em marxismo e filosofia da linguagem), a linguística se diferenciava entre aqueles preocupados com o caráter abstrato (mental) das línguas naturais e os interessados na língua em seus usos cotidianos.

De qualquer forma, o *estilo*, a que se refere Leodegário, está intrinsecamente ligado ao texto escrito. Essa concepção coincide, em parte, com a definição de *estilo* oferecida por alguns dicionários de linguística. Cito um exemplo. Em Jota (1981, p. 125) se diz no verbete Estilo: “Aspecto do enunciado que resulta de uma eleição dos meios de expressão determinada pela natureza e intenção do falante ou escritor (Pierre Guiraud)”. Outro dicionário mais contemporâneo de tradição francesa, (Trask, 2011) afirma no verbete Estilística:

O estudo dos usos estéticos da língua na literatura. No conjunto, a tradição linguística europeia sempre viu o estudo dos aspectos estritamente estruturais da língua como ligados com o estudo de seus aspectos estéticos. Por exemplo, em meados do século XX, o grande linguista russo Roman Jakobson produziu obras importantes tanto para a linguística teórica como para o estudo crítico das obras literárias. (TRASK, 2011, p. 93)

A definição de *estilo* dada pelo dicionário de Jota (1981) é mais abrangente, pois considera que o *estilo* pode ser observado no enunciado, sem especificar se escrito ou oral. No segundo dicionário, mesmo não contendo um verbete específico para estilo, a estilística é definida como sendo o estudo de estilos aplicados à literatura. Essa delimitação se aplica de forma evidente, privilegiando o texto literário como objeto da estilística.

Essa concepção de *estilo*, presente na *Caracterização da língua nacional*, reflete a defesa dos filólogos do período. A fim de exemplificar essa posição, apresentaremos brevemente a opinião de Melo (1975 [1945]) em sua obra *A língua do Brasil*. Gladstone Chaves de Melo, no capítulo *Língua e Estilo*, resgata a distinção saussuriana de *langue* e *parole*, assim como fez o professor Leodegário. Reconhecendo o estilo enquanto manifestação individual, na qual “entra a personalidade do indivíduo: a inteligência, a vontade, a imaginação, o temperamento, o gosto, a educação, a sensibilidade (...). Numa palavra, o discurso é o estilo, e o ‘estilo é do homem’ (...), e nisso estamos com Vossler²⁹”.

²⁹ Bakhtin (2016 [1979], p. 23) tece uma crítica particular à linguística do século XIX, citando Humboldt e Vossler. Este último defendia o seguinte: “A língua é deduzida da necessidade do homem de autoexpressar-se,

(MELO, 1975 [1945], p.132). O professor Gladstone defende que os estilos individuais se somam até formar um *estilo nacional*. Para os filólogos, é justamente nesse ponto que se incorre no erro ao defender uma língua brasileira. “Então: o português usa a língua portuguesa à feição do temperamento luso, com *estilo* português, e o brasileiro usa a língua portuguesa conforme ao temperamento nosso, com *estilo* brasileiro” (MELO, 1975 [1945], p. 134). Diferentes estilos não tornam as línguas autônomas entre si.

Para analisarmos essa questão, mobilizaremos os conceitos bakhtinianos de gênero primário e secundário, bem como sua concepção de estilo, a fim de comparar a visão tradicional-beletrista de Leodegário, com uma concepção dialógica de língua e linguagem.

Em Bakhtin (2016 [1979]) o estilo está diretamente relacionado aos gêneros do discurso, mais especificamente aos gêneros primários e secundários em circulação nos diferentes campos da vida social. Assim, é essencial uma compreensão do conceito de gêneros primários e secundários.

Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – ficcional, científico, sociopolítico, etc. (BAKHTIN, 2016, p. 15)

Desta forma, os gêneros discursivos secundários são aqueles que circulam em ambientes sociais nos quais os falantes possuem maior grau de instrução e privilegiam o registro escrito de seus textos. Contudo, os gêneros discursivos primários também estão presentes nas mesmas esferas de produção do gênero secundário e, segundo Bakhtin, seus enunciados são constantemente afetados por gêneros primários, os incorporando e reelaborando. As conversas do cotidiano, bilhetes e recados, ou seja, enunciados mais simples de forma geral são considerados gêneros primários. É importante não fazer uma distinção entre gêneros secundários como sendo enunciados escritos e os gêneros primários como estritamente orais. Ambos os gêneros são enunciados tanto na escrita como na oralidade. Ademais, os usuários da língua circulam pelas diferentes esferas sociais de gêneros primários e secundários, ou seja, ninguém produz apenas um dos gêneros, mas, em alguma medida, todos são capazes de produzir enunciados mais complexos ou mais simples

de objetivar-se. A essência da linguagem nessa ou naquela forma, por esse ou aquele caminho, se reduz à criação espiritual do indivíduo” (BAKHTIN, 2016 [1979], p. 23). Nesse sentido, os enunciados não dependeriam do interlocutor, presente ou projetado, para sua elaboração; seriam atos puramente individuais. Para Bakhtin, isso não seria possível, já que um enunciado sempre responde a uma cadeira de outros enunciados.

de acordo com sua necessidade, considerando o meio social de cada pessoa.

Nesse sentido, Bakhtin (2016 [1979]) defende que o *estilo* só pode ser analisado no enunciado concreto, levando em conta o gênero do discurso em que foi produzido, bem como a situação real de sua produção, ou seja, seu contexto dialógico. Assim afirma Bakhtin (2016):

Todo estilo está indissolúvelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados, ou seja, aos gêneros do discurso. Todo enunciado – oral ou escrito, primário e secundário e também em qualquer campo da comunicação discursiva – é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual. Entretanto, nem todos os gêneros são igualmente propícios a tal reflexo da individualidade do falante na linguagem do enunciado, ou seja, ao estilo individual. (...). *A própria questão da língua nacional na linguagem individual é, em seus fundamentos, uma questão de enunciado (porque só nele, no enunciado, a língua nacional se materializa na forma individual)*. (...). Em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos. (BAKHTIN, 2016, p. 17-18 – grifo nosso)

É difícil olhar este excerto de Bakhtin e não encontrar nele uma resposta direta às afirmações de Leodegário sobre as diferenças linguísticas entre o português do Brasil e de Portugal, como sendo essas apenas de estilo. A crítica produzida pelo círculo de Bakhtin está direcionada para uma tradição de estudos da linguagem que justamente não compreendia o fenômeno da comunicação a partir de enunciados produzidos por regras relativamente estáveis no interior de gêneros discursivos. Isso significa, para essa tradição a que pertencia Leodegário, que os indivíduos produzem enunciados puramente individuais, sem a interferência de um interlocutor real ou um futuro leitor. Essa questão é problematizada inclusive na língua nacional. Mesmo pertencentes a um mesmo grupo social, os indivíduos elaboram enunciados concretos que se adequam às regras do gênero discursivo em questão. Logo, não pode existir uma língua nacional abstrata, mas tão somente enunciados que materializam essa língua em condições sociais específicas.

Bakhtin (2016 [1979]) identifica no equívoco a respeito do conceito de estilo um importante aspecto das falhas das teorias linguísticas de seu tempo e outrora.

O desconhecimento da natureza do enunciado e a relação indiferente com as peculiaridades das diversidades de gênero do discurso em qualquer campo da investigação linguística redundam em formalismo e em uma abstração exagerada, deformam a historicidade da investigação, debilitam as relações da língua com a vida. Ora, a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados

concretos que a vida entra na língua. (BAKHTIN, 2016, p. 16)

Leodegário busca provar seu ponto de vista a partir de exemplos literários, como o que se segue: “E dou aqui um exemplo: confrontando-se uma página literária de Eça de Queiroz com uma de Machado de Assis, verificaremos, desde logo, que ambas foram escritas na mesma língua. Mas, entre elas, haverá uma diferença: a de estilo”. (AZEVEDO FILHO, 1958, p. 16). De fato, quando se observa os romances de Machado de Assis e Eça de Queiroz não se notam muitas diferenças linguísticas entre si, mas deve-se levar em consideração que o gênero discursivo é o mesmo, bem como a época de produção e a escola literária a que pertenciam, ou seja, ambos dialogavam praticamente com os mesmos leitores que, por sua vez, estavam familiarizados com a mesma cadeia enunciativa. Isso significa que o fato de um escritor brasileiro e outro português escreverem de forma semelhante, no mesmo idioma, está mais associado ao gênero discursivo do que com semelhanças linguísticas individuais de cada um deles.

Desta forma, para que Leodegário pudesse provar seu argumento seria necessária uma maior abrangência de gêneros discursivos orais e escritos a ser comparados. Além disso, outra ferramenta importante seria a análise diacrônica em diferentes momentos do desenvolvimento linguístico-histórico das duas nações. Abordar apenas o século XIX também é uma forma de cristalizar a língua portuguesa ideal para o autor e a uma parcela de seus pares intelectuais. Portanto, os argumentos de nosso professor refletem uma tradição linguística alinhada à construção nacional idealizada, na qual o passado do colonizador é glorioso e salvou o Brasil de seus habitantes autóctones incultos e selvagens, como continua seu texto.

E nisso nada há que fira o nosso sentimento nacionalista. Realmente, do século XII ao XV um povo, na Europa, através de lutas gloriosas, construiu um idioma que nos legou como dádiva preciosa. E o nosso maior orgulho, - já disseram, com mais autoridade que nós, - é exatamente êste: o de recebermos, no século XVI, país inculto ainda, um idioma de povo civilizado, e, quatro séculos depois, produzirmos uma literatura que pode ombrear em tudo com a de Portugal. (AZEVEDO FILHO, 1958, p. 17)

Não há espaço neste trabalho para aprofundarmos a história de Portugal e da língua portuguesa em seus primórdios na Europa. Todavia é importante notar que a própria valorização da língua portuguesa como idioma civilizado é tardia. Isso se mostra verdadeiro, uma vez que o próprio ensino jesuítico priorizava o latim a qualquer outra língua vernácula. As línguas vernáculas vão ganhar destaque e valor somente a partir do

iluminismo e da construção dos Estados Nacionais em fins do século XVIII. Logo, a construção de Portugal enquanto nação civilizada e sua língua dada de “presente” aos brasileiros incultos novamente reforçam uma construção ideológica de nação idealizada, já que segundo Bosi (2006):

Convém lembrar, por outro lado, que Portugal, perdendo a autonomia política entre 1580 e 1640, e decaindo verticalmente nos séculos XVII e XVIII, também passou para a categoria de nação periférica no contexto europeu; e a sua literatura, depois do clímax da épica quinhentista, entrou a girar em torno de outras culturas: a Espanha do Barroco, a Itália da Arcádia, a França do Iluminismo. A situação afetou em cheio as incipientes letras coloniais que, já no limiar do século XVII, refletiriam correntes de gosto recebidas “de segunda mão”. O Brasil reduzia-se à condição de subcolônia... (BOSI, 2006, p. 12)

A última citação de Leodegário, assim como as três outras mais curtas que se seguem no texto, são uma reafirmação das teses já defendidas até aqui pelo autor, a saber: a) o português é uma língua superior e civilizada, por isso se tornou a língua do Brasil, suplantando as línguas autóctones e b) a língua portuguesa no Brasil e em Portugal são a mesma língua, apenas com diferenças de estilo.

Para reforçar a primeira tese, Leodegário compara o Brasil ao Paraguai, que tem o idioma guarani com o mesmo status de língua nacional que o Espanhol. No Brasil não há nenhum fenômeno semelhante, o que provaria a superioridade do português e a pouca influência que as línguas indígenas, em particular o tupi, e as línguas africanas tiveram no Brasil. Além de não terem se sustentado enquanto idiomas autônomos, com um número significativo de falantes, as marcas dessas línguas no idioma nacional seriam inexpressivas. “Os dialetos tupis e africanos desapareceram do nosso falar, deixando apenas uma contribuição em nosso léxico, além da possível e sempre discutida influência de ordem sintática” (AZEVEDO FILHO, 1958, p. 17).

No que diz respeito à segunda tese, o professor traz dois exemplos de situações de ensino. Na primeira relata que em um concurso para a Cátedra de Português no Colégio Pedro II, foi solicitado a um candidato, defensor da “língua brasileira”, que traduzisse o hino nacional do português para o “brasileiro”. “O candidato, é claro, não satisfaz a curiosidade do examinador, pois não existe nenhuma ‘Língua Brasileira’” (AZEVEDO FILHO, 1958, p. 17). No outro exemplo, um experimento é proposto aos alunos: é-lhes dado 4 textos literários, 2 de escritores brasileiros e 2 de escritores portugueses. Após lê-los, “os alunos tinham que indicar quais os de autores nacionais e quais os de autores lusitanos. Numa turma de 45 alunos, em média, apenas 5 conseguem acertar, levados

naturalmente pelo estilo” (AZEVEDO FILHO, 1958, p. 18).

A retomada desses tópicos por Leodegário prepara o leitor para a sua parte final, na qual busca defender que a língua do Brasil é a portuguesa, mesma língua de Portugal. Para tanto, faz uma comparação entre a consolidação da língua portuguesa com o contexto europeu.

Por tudo o que vimos, a língua nacional do Brasil é a português, enriquecida, em nosso meio, por fatores que lhe asseguram qualidades próprias de estilo. E a razão é simples: não se verificou, entre nós, um fato que ocorreu nas velhas nações da Europa. Entre elas, inicialmente, coexistiam vários dialetos, triunfando sempre, como língua nacional, o de maior importância e prestígio. Na Itália, por exemplo, o dialeto de Florença suplantou os demais, por ser literalmente o de maior expressão, a despeito da tese de Dante Alighieri, exposta em *De vulgari eloquentia*, e pela qual propunha fosse a língua nacional de seu país constituída por elementos de todos os dialetos que lá se falavam. Tal solução, evidentemente teórica, não correspondeu à realidade linguística, transformando-se o dialeto de Florença em língua nacional da Itália, por isso mesmo que teve, como cultores, além do genial autor da Divina Comédia, os talentos literários de Petrarca e Boccaccio. É o que nos diz o eminente filólogo brasileiro professor Clóvis Monteiro, acrescentando que recebemos uma língua feita, com rigorosa disciplina gramatical e opulenta literatura, fatores que lhe asseguraram completo domínio sobre os dialetos indígenas e os falares africanos. Assim, e já no século XVIII, o português triunfou como língua nacional do Brasil. (AZEVEDO FILHO, 1958, p. 18)

Como nas outras partes do texto, são muitas as lacunas históricas que o autor não expõe, talvez pelas limitações do próprio gênero manual. Contudo, isso não o impede de buscar consolidar seu argumento. Contudo, antes de prosseguir com a análise, chama a atenção um trecho logo no início deste excerto: “Por tudo o que vimos, a língua nacional do Brasil é a português, *enriquecida*, em nosso meio, por fatores que lhe asseguram qualidades próprias de estilo”. O que seriam esses fatores que “enriqueceram” o português dos trópicos e deu-lhe um estilo próprio? Pelo que foi dito até aqui, certamente não foram as influências dos povos indígenas e africanos. Talvez sejam as contribuições de Machado de Assis, Rui Barbosa, Euclides da Cunha, dentre outros máximos expoentes da língua portuguesa no Brasil.

Enfim, ao comparar o Brasil com a Europa, mais especificamente com o exemplo italiano, convém lembrar que são contextos históricos tão distintos que não é possível traçar paralelos. O convívio de dialetos na Europa não foi transpassado por uma força externa colonial que lhe impôs uma dinâmica conduzida pela violência, a fim de estabelecer a vontade do dominador, como no Brasil. A prevalência do dialeto de Florença,

como língua nacional da Itália, ocorreu por causas bem distintas do contexto brasileiro. No Brasil, as línguas indígenas e africanas não tiveram espaço para produzir uma literatura como A Divina Comédia de Dante Alighieri. Inclusive, o português somente se torna a língua de expressão da literatura brasileira no século XIX, com o romantismo. Novamente uma imposição do modelo europeu para o continente americano, como afirma Bosi: “Assim, apesar das diferenças de situação material, pode-se dizer que se formaram em nossos homens de letras configurações mentais paralelas às respostas que a inteligência europeia dava a seus conflitos ideológicos”.

Antes de finalizar, o autor faz uma breve justificativa da inclusão deste ensaio sobre a língua portuguesa num trabalho de Didática Especial de Português. Sua justificativa é simples: “Cumpra, assim, determinar o que se vai ensinar, para depois estabelecer o modo de fazê-lo”. Num contexto de disputa ideológica sobre qual língua falamos no Brasil, estabelecer a premissa de que a língua do Brasil é o português de Portugal é fundamental. E está é justamente a última afirmação deste tópico.

Por fim, parece-nos próprio lembrar que, a fim de opinar a respeito da denominação do idioma nacional, de acordo com o art. 35 do Ato das Disposições Transitórias anexo à Constituição de 1946, o Ministro da Educação e Cultura nomeou uma Comissão de professores, escritores e jornalistas que aprovou, por unanimidade, no próprio ano de 1946, o douto Parecer do professor Souza da Silveira, relator da Comissão, segundo o qual continua a ser Língua Portuguesa a denominação do idioma nacional do Brasil, expressão que lembra “a história da nossa origem e a base fundamental da nossa formação de povo civilizado”³⁰. (AZEVEDO FILHO, 1958, p. 19).

Por este excerto, retornamos ao início deste capítulo quando expusemos o projeto de lei sobre a língua nacional ser chamada *língua brasileira* ou *língua portuguesa* no ano de 1935. Mesmo aquela lei não tendo sido executada, aparentemente o debate se manteve desde aquele período. Tudo indica que sua importância era tão grande, que fez-se necessário um parecer em anexo à constituição de 1946 afirmando que a língua do Brasil se chama Língua Portuguesa. Tendo em vista esse dispositivo legal, o ensino continuou a ser orientado por uma concepção de língua e linguagem tradicionalista e beletista, com pouco espaço para o estudo de variedades linguísticas do português brasileiro.

De maneira geral, podemos afirmar que Leodegário Amarante do Azevedo Filho é um seguidor da produção intelectual, no campo dos estudos da linguagem, dos filólogos da

³⁰ O trecho entre aspas é o final do Parecer do professor Souza da Silveira, publicado no livro Português no Colégio, 1º ano Colegial, de C. H. da Rocha Lima, pág. 98, Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1953.

geração de 1920, dos quais alguns foram seus professores. Sua concepção de língua e linguagem conserva uma visão que chamamos de tradicional-beletrista. Isso significa que, para Leodegário, a língua portuguesa tem uma norma-padrão ideal, mais próxima dos registros literários do século XIX, cujo uso, tanto oral quanto escrito, precisa ser preservado das influências externas que possam corromper essa norma. O purismo linguístico presente nessa concepção, defendida no manual, ressoa as teses raciais presentes no contexto brasileiro, uma vez que o autor escolhe se alinhar ao discurso mais conservador de seus pares intelectuais. Portanto, a língua do Brasil é a mesma língua portuguesa de Portugal, com particularidades de estilo, que não a torna uma língua autônoma; ao contrário. Preservar a língua portuguesa é um dever da escola e da sociedade, pois a língua portuguesa é um indicador de civilidade, não podendo o Brasil abrir mão dessa herança, se pretende ser uma nação aos moldes europeus.

Neste capítulo analisamos um tópico do manual de Leodegário no qual ele expõe suas concepções de língua e linguagem e defende a língua do Brasil como sendo a mesma língua de Portugal, com diferenças de estilo. Assim, se posiciona explicitamente contra aqueles que pretendiam nomear a língua nacional de “língua brasileira”. Essa posição teórica e ideológica em relação à língua nacional do Brasil é o fundamento de suas formulações pedagógicas expostas no manual. Assim, no próximo capítulo, a materialidade textual do manual será examinada à luz dessas concepções, a fim de observarmos de que forma os saberes escolares de língua portuguesa são sistematizados e organizados para que os professores em formação os aplique em sala de aula no exercício da docência no ensino secundário.

CAPÍTULO 5: SABERES ESCOLARES NO MANUAL NO MANUAL DIDÁTICA ESPECIAL DO PORTUGUÊS

Talvez deva repetir que adoto sem qualquer dúvida o princípio (quase evidente) de que o objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou, talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido. Qualquer outra hipótese é um equívoco pedagógico.
(POSSENTI, 1996, p. 17)

Neste capítulo, pretendemos responder à segunda questão desta pesquisa: Como os saberes escolares de língua portuguesa são definidos e organizados no manual analisado? Para tanto, faremos a análise da materialidade textual de parte do capítulo IV do manual intitulado *Execução da Aprendizagem de Português*. Inicialmente, precisamos retomar alguns pontos de contato que o autor estabelece com as concepções educacionais da Escola Nova.

Em seguida, estudaremos de que forma a disciplina escolar Português é sistematizada e organizada no interior do manual. Nessa direção, a história das disciplinas escolares, bem como a conceituação sobre cultura escolar serão bases teóricas fundamentais para a observação de tal constituição.

Por fim, discutiremos o papel do professor de português no contexto em que este não é somente aquele que reproduz os saberes escolares constitutivos da disciplina, mas também exerce a função de produzir esses conhecimentos nos institutos de pesquisa em que atua. Assim, o diálogo com as reflexões de Coelho (1998) e Geraldi (2013) serão fundamentais para alcançarmos, ao menos parcialmente, uma compreensão sobre o exercício da docência no ensino secundário até os anos 1960.

5.1. O manual em diálogo com a Escola Nova

O professor Leodegário Amarante inicia o capítulo IV: *Execução da Aprendizagem de Português* afirmando que a aprendizagem de português se ampara em três princípios: “a motivação, a orientação e a fixação do que se vai ensinar”. Essas premissas são desenvolvidas na sequência do texto de forma que o professor em formação consiga observar o passo a passo de sua atividade docente.

Primeiramente, expõe-se a importância da motivação da aprendizagem. Nesse ponto, resgata-se o diálogo com as concepções educacionais da Escola Nova. Assim discorre Leodegário:

A aprendizagem se produz sob certas condições intrínsecas, capazes de integrar o que foi ensinado. Muitas vezes, o professor ensina, mas os alunos não aprendem, exatamente porque não houve boa reação da turma, que assumiu uma atitude passiva durante a aula. Não há, pois, uma correlação absoluta entre ensinar e aprender, como se pensa. Quando o mestre ensina, sem atividade por parte do aluno, não há aprendizagem alguma. Tem razão, pois, John Dewey, quando afirma: “Não se poderá dizer que alguém vendeu, se outra pessoa não houver comprado, como não se pode dizer que se ensinou, se ninguém aprendeu”. Daí se conclui que a aprendizagem, fenômeno psicológico de integração de novas formas de comportamento, requer atividade criadora e inteligente, não apenas por parte de quem ensina, mas sobretudo por parte de quem aprende. (AZEVEDO FILHO, 1958, p. 61).

A prerrogativa do ensino a partir da atividade discente é ponto central na concepção educacional escolanovista. Os intelectuais que se engajaram nesse movimento tinham como base uma crítica aos métodos tradicionais de ensino. Em Monarcha (2009) encontramos menção a vários dos estudos que orientaram esse movimento:

Psicologia da criança e pedagogia experimental e A escola sob medida de Claperède (1905; 1910); Ideias modernas sobre as crianças de Binet (1911); O conceito da escola do trabalho de Kerschensteiner (1912), Escola e cultura juvenil de Wyneken (1913); Como pensamos; Interesse e esforço na educação e Escolas de amanhã de Dewey (1910; 1913; 1915); O método de projetos de Kilpatrick (1918); Para a escola renovada de Decroly (1921); A escola ativa de Ferrière (1922), (...). Do experimentalismo nascente emanavam revitalização pedagógica e renovação didática sem precedentes, ambas enfeixadas na consigna *éducation nouvelle*, então solidamente postada na linha de frente da luta do “ensino pela ação” e recusa do princípio herbartiano da “educação pela instrução”; isso tudo num crescente enquadramento de populações escolares cada vez mais numerosas e heterogêneas. (MONARCHA, 2009, p. 34 e 35).

Tendo em vista essa orientação teórica, o professor Leodegário aborda a aplicação da motivação da aprendizagem no contexto específico da disciplina Português nos dois ciclos do ensino secundário do período: ginásial e colegial³¹, chamados também de 1º e 2º ciclos. Nessa etapa da exposição já conseguimos observar como os saberes de língua

³¹ O manual utiliza os termos: curso Ginásial e Colegial para separar as etapas do ensino secundário presente no período de publicação do manual. Os dois ciclos do curso secundário podem-se referir à 1ª. e 2ª. série (1º. Ciclo) e 3ª. e 4ª. série do Curso Ginásial. Já o Colegial corresponderia ao atual ensino médio.

portuguesa são sistematizados e organizados com o intuito de construir essa disciplina escolar. A seguir, veremos como o autor do manual expõe essa construção.

5.2 Os saberes de língua portuguesa no ensino secundário

5.2.1. O ensino de língua portuguesa no ciclo ginásial

Os saberes que serão ensinados nas aulas de língua portuguesa estão, segundo o autor, fortemente ligados ao texto e à gramática como tópicos de conteúdo principais do currículo escolar. No que diz respeito ao ensino de texto, mais especificamente à escrita de redação, sugere o professor Leodegário o seguinte:

A escolha do texto

A escolha do texto para leitura e interpretação é o primeiro cuidado que deve ter o professor, pois os fatos gramaticais não devem ser ensinados fora da língua. Não queremos dizer, com isso, que não haja sistematização no estudo, ou que o ensino seja apenas ocasional. O que importa é que o aluno aprenda a reconhecer, no texto, os fatos da língua que lhe são ensinados, a fim de que, mais tarde, possa aplicá-los convenientemente em trabalhos e composição oral e escrita. O texto, pois, é fundamental para o ensino da língua, e sua escolha deve obedecer, pelo menos três critérios:

- a) Ser adequado à idade e ao nível de compreensão da turma;
- b) Ser interessante para despertar gosto e entusiasmo pela leitura;
- c) Ser rico em exemplos do fato da língua que se deseja ensinar.

Satisfeitas as condições acima mencionadas, o próprio texto se transformará em elemento básico para a motivação da aula. A leitura que dele se fará pode ser individual, ou então coletiva, caso se preste para pequenas dramatizações. Após a leitura em voz alta, convém proceder ao levantamento do vocabulário desconhecido que nele se encontra, antes mesmo de entrar na explicação do assunto de gramática, que também partirá do texto.

(AZEVEDO FILHO, 1958, p. 63 e 64).

O manual orienta que o objeto privilegiado do ensino da língua é o texto. Contudo, a preocupação principal é que os alunos aprendam os “fatos da língua” a partir de seu reconhecimento como partes constitutivas do texto. O que o autor compreende como “fatos da língua” são os elementos gramaticais nos níveis fonológico, morfológico e sintático que, uma vez corretamente aplicados, constroem um bom texto oral ou escrito. Além disso, o manual orienta caminhos de como o texto pode ser lido, sendo de forma individual ou coletiva, tendo na forma coletiva a possibilidade de dramatização para maior envolvimento dos alunos. Essas situações de aprendizagem devem ser aproveitadas para o ensino de

vocabulário desconhecido, antes de abordar os temas gramaticais. O problema da relação entre texto e gramática atravessa a tradição de ensino de língua portuguesa em toda a sua história. De acordo com Nonato (2021), a gramática propôs, em síntese, dois modos de abordagem dessa “revolução tecnológica”, como definiu Auroux (1992), para o ensino de língua materna: “por um lado, a relação constitutiva entre gramática e texto (escrito, literário) e, por outro lado, o enfrentamento da variação como campo de (im)possibilidades do próprio gesto de gramatização dos usos linguísticos”. (NONATO, 2021, p. 589). Esses dois aspectos são observados no manual, tendo o purismo linguístico como abordagem teórica que limita o aprendizado de “fatos da língua” que não estejam enquadrados na chamada norma culta.

Mais adiante no manual, Leodegário Amarante apresenta orientações de como escolher os temas das redações que serão redigidas pela turma. São três dicas: “a) Tema interessante, e adequado à idade do aluno; b) Sugestões fornecidas pelo professor para o desenvolvimento do tema, caso não se trate de assunto livre; c) Leitura e comentário, na sala de aula, das melhores redações, visando a incentivar os alunos” (AZEVEDO FILHO, 1958, p. 64). Nesse ponto, o manual chama a atenção para o fato de que a produção textual é um elemento privilegiado para observar elementos do desenvolvimento do aluno que não estão estritamente ligados aos saberes linguísticos. Redações de tema livre, por exemplo, podem auxiliar o professor a pensar em inquietações sobre o futuro profissional, que seria algo importante para os adolescentes. Além disso, a propostas de redações de temas livres proporciona a prática de premissas da Escola Nova como o protagonismo do aluno e a aproximação aos seus temas de interesse.

Como dito anteriormente, o ensino de gramática deve partir do texto, a fim de que o estudante reconheça, por exemplos concretos, o uso correto do idioma. Assim o manual expõe essa orientação:

A gramática não pode ser ensinada com a decoração de regras, sem nenhuma aplicação a situações reais. Por isso, o professor partirá sempre do texto para explicar um fato da língua, exigido pelo programa. A necessidade da expressão correta do pensamento é que orientará a exposição dos fatos gramaticais (...)

O professor, por conseguinte, não deve se limitar a expor uma regra gramatical, fora da língua. Partirá do texto, selecionando bons exemplos, expondo o aluno à aplicação do que foi ensinado em trabalhos de redação, ou através de outros exercícios destinados à fixação da aprendizagem. Só assim, em termos de interesse e aplicação, o ensino de gramática pode ser motivado, pois só assim o aluno estuda para entender à necessidade de expressão. (AZEVEDO FILHO, 1958, p. 66)

A motivação para a produção de um enunciado oral ou escrito se baseia em situações reais da comunicação humana. Parte-se do pressuposto de que um texto oral ou escrito é enunciado com a intenção de comunicar algo concreto e, nesse sentido, as regras gramaticais são a ferramenta para expressar e organizar corretamente a mensagem que se pretende comunicar, segundo sua concepção. Desta forma, a defesa de que os “fatos da língua” não podem ser ensinados de forma descontextualizada ou isolada do texto se aplica com a finalidade de motivar o estudante a aprender esse conteúdo para que melhor se comunique nas mais diversas situações da vida. Esse fato, por sua vez, não descarta uma visão monolítica do certo e errado em termos de língua. Assim, ficam os alunos restritos ao aprendizado do registro mais padrão do idioma como sendo o único capaz de ensinar a arte do bem falar e escrever em português. Nesse sentido, a relação entre texto e gramática denota certa primazia da gramática, sendo o texto o lugar de recrudescimento da normatização gramatical, ou seja, a fórmula do texto como pretexto para que o estudante domine o registro padrão da língua. (NONATO, 2021).

Diante disso, observamos que o ensino secundário, em sua fase ginásial, é uma preparação para o que o aluno irá aprender no ciclo colegial. Os saberes de língua portuguesa adquiridos como: leitura correta de textos escritos, assim como a composição oral e escrita bem elaboradas, a partir de um repertório gramatical amplamente desenvolvido, são a base para que o professor do colegial possa aprofundar o estudo da língua pátria, tendo em vista o aprendizado da história da língua e da literatura a partir de repertório clássico dos grandes escritores de nosso idioma.

5.2.2. O ensino de língua portuguesa no ciclo colegial

No caso do ensino colegial, o professor Leodegário inicia essa sessão do manual com uma observação muito importante: “Realmente, no Curso Colegial, o professor de Português se transforma em professor de História Literária e de Literatura” (AZEVEDO FILHO, 1958, p. 67). Isso significa que os saberes ensinados nessa fase do ensino secundário estão voltados para um maior contato do aluno com os textos escritos da tradição clássica portuguesa e do Brasil, com foco nos autores do século XIX.

Contudo, as sugestões para as situações de aprendizagem feitas na sequência do capítulo dialogam com os métodos inspirados pela Escola Nova para a motivação da aprendizagem no ciclo ginásial, com a inserção de dez sugestões gerais para serem aplicadas em sala de aula. A seguir, citaremos e comentaremos cada uma delas.

- Resumo ou fichamento de um livro. (AZEVEDO FILHO, 1958, p. 68)

O texto escrito é o objeto privilegiado do ensino de língua portuguesa nessa etapa. Como a prioridade é o aprendizado da história da literatura, as obras clássicas acabam compondo a maior parte do repertório escolar. O resumo ou fichamento é uma ferramenta que busca assegurar a compreensão do aluno sobre a obra lida.

- Leitura e comentário crítico de livros indicados pelo professor, ou sugeridos pelos alunos, com sumário: a) Introdução; b) O autor; c) O enredo; d) Características das principais personagens; e) Conclusão. (AZEVEDO FILHO, 1958, p. 68)

Seguindo a linha de exposição dos estudantes ao repertório de textos clássicos da língua portuguesa, sugerida pelo professor ou pela turma, com a finalidade de aprender a história da literatura, é sugerido que os alunos, após uma leitura mais objetiva da obra, apresentem comentários mais subjetivos de interpretação textual. Esse exercício pode ser visto como uma estratégia para que o estudante adquira maior familiaridade com o texto e, assim, mantenha a motivação do aprendizado.

- Explicação de um jornal, - para o ensino de revisão de provas tipográficas, ponto do programa oficial. Para isso, - como propõe Antenor Nascentes, todos os alunos terão um exemplar de um de nossos jornais, acompanhando as explicações do professor, que mostrará tudo o que há na folha, do título ao noticiário, das reportagens aos artigos assinados. Ensinará, em seguida, os sinais de revisão tipográfica, num ambiente de positivo interesse. Aconselha-se, por fim, a realização de uma visita à redação de um jornal, como complemento da aula. (AZEVEDO FILHO, 1958, p. 68)

Esse tópico chama particularmente a atenção, pois se afasta um pouco dos gêneros literários previstos nessa etapa do ensino. O ensino do gênero jornalístico, todavia, também é um objeto que favorece o ensino da língua portuguesa padrão usada em textos mais dissertativos. A preocupação com a gramática pode ser observada pelo aprendizado dos “sinais de revisão tipográfica” que se caracteriza pela correção de erros ortográficos ou em qualquer nível gramatical. A sugestão de realização de uma visita à redação de um jornal demonstra uma preocupação com a permanente motivação da aprendizagem, uma vez que o jornal, em sala de aula, se adequa às adaptações necessárias para o ensino, mas numa redação de jornal, o aluno vivencia o gênero textual em questão em seu campo de criação primário, o que pode propiciar uma abordagem mais atrativa ao estudante.

- Organização de um jornal escolar. (AZEVEDO FILHO, 1958, p. 68)

A organização de um jornal escolar se caracteriza como uma estratégia que enquadra esse gênero textual na intencionalidade pedagógica das aulas de língua portuguesa. Nesse sentido, Schneuwly; Dolz (2004) apresentam uma reflexão muito pertinente sobre o ensino dos gêneros na escola.

Na sua missão de ensinar os alunos a escrever, a ler e a falar, a escola, forçosamente, sempre trabalhou com os gêneros, pois toda forma de comunicação – portanto, também aquela centrada na aprendizagem – cristaliza-se em formas de linguagem específicas. A particularidade da situação escolar reside no seguinte fato que torna a realidade bastante complexa: há um *desdobramento* que se opera em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem. O aluno encontra-se, necessariamente, num espaço do “como se”, em que o gênero funda uma prática de linguagem que é, necessariamente, em parte, fictícia, uma vez que é instaurada com fins de aprendizagem. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 65)

Os estudos de Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz são bases fundamentais para o ensino de língua portuguesa atualmente. A observação de que “a escola forçosamente sempre trabalhou com gêneros” é verdadeira e o manual de Leodegário Amarante mostra isso. Contudo, os objetivos de aprendizagem que se pretendem alcançar com essa abordagem mudam ao longo do tempo. Se hoje o ensino se orienta em levar os alunos a um domínio da leitura e produção oral e escrita dos gêneros, o manual de Leodegário Amarante indica que os gêneros eram um objeto de estudo que privilegiava o ensino da gramática e dos fatos da língua materializados no texto, com a finalidade de domínio correto do uso da língua em situações reais de comunicação. Essa reflexão nos ajuda a observar mais atentamente a construção dos saberes escolares de língua portuguesa no contexto dessa pesquisa.

- As discussões, em grupos, quando bem orientadas, também são recursos excelentes para a motivação da aprendizagem³². (AZEVEDO FILHO, 1958, p. 68)

Os trabalhos em grupo são uma importante estratégia de aprendizagem que motiva os estudantes, uma vez que auxiliam o desenvolvimento de uma cultura cooperativa, na qual uns ajudam os outros em eventuais dificuldades de aprendizagem. Assim, Leodegário

³² Sobre o assunto, ver Lourenço Filho, M. B.: Atitudes na Discussão e Grupos de Discussão, artigos publicados na revista Escola Nova, nº 1 e nº 2, Rio, 1951.

Amarante adota mais uma das estratégias sugeridas pela Escola Nova, a fim de proporcionar para o professor mais ferramentas de ensino.

- Confecção de mapas que demonstrem, por exemplo, o domínio geográfico das línguas neolatinas, e o da língua portuguesa. (AZEVEDO FILHO, 1958, p. 69).

A partir dessa sugestão, o manual orienta o professor a adotar estratégias que visam aproximar os estudantes dos conteúdos mais tradicionais previstos no ensino de língua portuguesa, a saber: história da literatura e da língua portuguesa. Desta forma, a construção de mapas que situem a evolução das línguas neolatinas, em suas dimensões espacial e temporal, vai ao encontro de alinhar a língua portuguesa a suas origens europeias. A ausência de uma reflexão sobre a construção da língua portuguesa no Brasil, com as influências das línguas indígenas e africanas, demonstra essa concepção de língua conservadora e idealista que acaba por excluir as particularidades do português brasileiro no ensino de língua materna na escola.

- Organização de pequenas antologias pelos alunos, com auxílio do professor. (AZEVEDO FILHO, 1958, p. 69)

Como exposto no capítulo anterior, as antologias escolares foram um recurso pedagógico muito utilizado nas aulas de língua portuguesa desde fins do século XIX. Desta maneira, a construção de uma antologia feita pelos alunos é uma forma de aproximá-los do repertório clássico da literatura brasileira e portuguesa e levá-los a identificar, a partir dos conhecimentos adquiridos nas aulas de história da literatura, os textos que constituem o cânone da literatura em língua portuguesa.

- Exposição oral: impressões de leituras feitas fora de classe. (AZEVEDO FILHO, 1958, p. 69)

Essa sugestão se aproxima da prática escolar do seminário, na qual os estudantes expõem de forma oral, geralmente com o auxílio de um suporte visual contendo apresentação com texto, imagens e recursos em audiovisual, uma pesquisa ou leitura de obras literárias sugeridas pelo professor. No caso do manual, essa exposição oral, aparentemente, visa observar a capacidade do estudante de expressar seus conhecimentos e reflexões de leitura, a fim de que o professor possa avaliar o uso correto do idioma, bem como a compreensão da leitura realizada fora da sala de aula.

- Trabalhos de pesquisa literária. (Um de nossos alunos, Ronaldo Rogério de Freitas Mourão, do Colégio Andrews, entusiasmado com uma pesquisa que lhe confiamos, elaborou excelente monografia sobre “A Astronomia nos Lusíadas”, trabalho publicado em “Ciência Popular”. Almanaque de 1955, 4º livro, pag. 5 e seguintes). (AZEVEDO FILHO, 1958, p. 69)

O incentivo para que os alunos façam trabalhos de pesquisa autoral é uma sugestão que chama particularmente a atenção no contexto do ensino de língua portuguesa nesse período. Isso porque, como aprofundaremos mais adiante neste capítulo, o professor de português era também um produtor de conhecimento em sua disciplina de atuação. A pesquisa literária dialoga diretamente com o ensino de história da literatura e proporciona maior contato e aprofundamento com os textos clássicos, objetivo enunciado por Leodegário Amarante como principal nessa etapa do ensino secundário.

- Visitas a Bibliotecas. No Rio, por exemplo, temos: Biblioteca Nacional, Biblioteca Municipal, Casa de Rui Barbosa, Biblioteca do Ministério da Educação e Cultura, Biblioteca da Associação Brasileira de Imprensa, Biblioteca do Ministério do Trabalho, do DASP, e numerosas outras. (AZEVEDO FILHO, 1958, p. 69)

O contexto externo à sala de aula é novamente mobilizado pelo manual para manter a motivação da aprendizagem, nesse caso, da literatura. Diferente da proposta de visita a uma redação de jornal, onde o gênero jornalístico é produzido em uma situação real de comunicação, a visita a bibliotecas públicas coloca o aluno no ambiente social privilegiado de circulação de gêneros literários. Assim, o aluno tem a oportunidade de vivenciar um contato não necessariamente mediado pelo professor, podendo acessar obras de seu interesse e construir um repertório que pode “escapar” um pouco da supervisão escolar, ou seja, na biblioteca o interesse particular do estudante pode ser um fator relevante de motivação da aprendizagem.

Essas dez sugestões gerais para a motivação do ensino de português no 2º ciclo apresentam elementos muito relevantes para observar a construção dos saberes escolares de língua portuguesa no contexto de publicação do manual Didática Especial de Língua Portuguesa para o curso secundário do professor Leodegário Amarante do Azevedo Filho. Desta forma, a partir das contribuições de Chervel (1990) e Vidal (2005), faremos uma reflexão sobre a construção e organização desses saberes escolares no manual estudado, de modo a pensar a relação entre as concepções de língua e linguagem presentes na obra, e de que forma essas são transmitidas aos alunos do ensino secundário nas aulas de língua portuguesa.

5.3 Os saberes escolares de língua portuguesa no manual

As contribuições de Chervel (1990) são uma base teórica relevante para melhor observarmos a construção dos saberes escolares de língua portuguesa no manual estudado. Em sua obra intitulada *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*, André Chervel enuncia uma tese muito importante: os saberes escolares são uma produção da própria escola para a escola e não uma “vulgarização” dos saberes científicos produzidos nas universidades. “A teoria gramatical ensinada na escola [por exemplo] não é a expressão das ciências ditas, ou presumidas, ‘de referência’, mas que ela foi historicamente criada pela escola, na escola e para a escola”. (CHERVEL, 1990, p. 181).

No contexto de produção do manual de Leodegário Amarante, essa tese se torna fundamental, pois nesse momento histórico em que o professor produtor de conhecimento e o professor que os transmite ainda são majoritariamente a mesma pessoa, essa separação defendida por Chervel (1990) se concretiza? No caso específico do manual analisado nesta pesquisa, isso acontece? Se sim, de que forma?

Os manuais pedagógicos, enquanto um artefato que organiza e orienta a formação do professor para atuação no ensino de dada disciplina do currículo escolar, tornam-se um *corpus* privilegiado de estudo dos saberes estabelecidos para a escola e suas concepções teóricas. Logo, a passagem do saber acadêmico para o saber escolar não pode ser reduzida à “vulgarização” do primeiro, mas precisa ser observado como o resultado de disputas ideológicas no interior da sociedade.

Se a escola se limitasse a “vulgarizar” as ciências ou a adaptar à juventude as práticas dos adultos, a transferência dos conteúdos e a evidência de seus objetivos seriam totais. Já que ela ensina suas próprias produções, não se pode senão se questionar sobre suas finalidades: elas servem para quê? Por que a escola foi levada a tomar tais iniciativas? Em quê determinada disciplina responde à expectativa dos pais, dos poderes públicos, dos que decidem? (CHERVEL, 1990, p. 184)

Para Chervel (1990, p. 186), uma diferenciação metodológica importante para compreender o papel das disciplinas escolares é a que existe entre ensino secundário e superior. Este último não está preocupado em adaptar seus saberes aos alunos. “Face aos ensinamentos ‘superiores’, a particularidade das disciplinas escolares consiste em que elas misturam intimamente conteúdo cultural e formação do espírito”. Não tendo apenas o objetivo de transmitir saberes, as disciplinas escolares organizam o ensino básico de maneira que a formação atenda a objetivos que ultrapassem o acúmulo de conteúdos por

parte dos alunos.

Diante disso, a escola cumpre, segundo Chervel (1990), um papel social que ultrapassa a finalidade do ensino de determinados saberes. Diz o autor:

Os grandes objetivos da sociedade, que podem ser, segundo as épocas, a restauração da antiga ordem, a formação deliberada de uma classe média pelo ensino secundário, o desenvolvimento do espírito patriótico etc., não deixam de determinar os conteúdos do ensino, tanto quanto as grandes orientações estruturais. Finalidades de cada um dos grandes tipos de ensino, primário, primário superior, secundário etc. (CHERVEL, 1990, p. 187)

Uma reflexão importante, mobilizada pelo excerto acima, diz respeito às particularidades históricas da profissão docente no nível secundário no Brasil. O professor Leodegário Amarante, assim como muitos outros de sua geração, eram também responsáveis pela produção de conhecimento na área de ensino na qual atuavam. Assim, os manuais pedagógicos eram elaborados, muitas vezes, pelos mesmos autores que buscavam tornar acessível os saberes produzidos por si próprios e por seus pares acadêmicos nas instituições de pesquisas existentes no período. Esse fator poderia indicar que a tese de Chervel (1990), de que os saberes escolares são produzidos na escola e para a escola, não seria observada no manual estudado, possivelmente, pela ausência de uma separação entre o professor que produz conhecimento e aquele que somente os transmite (GERALDI, 2013).

Contudo, mesmo diante desse contexto de produção do manual pedagógico, a exposição e organização dos saberes escolares, juntamente com sugestões de práticas pedagógicas, passam pelas adaptações necessárias a fim de atender à função social da escola. Portanto, reafirma-se a tese de Chervel (1990) de que os saberes escolares não são simplesmente uma “vulgarização” dos conhecimentos produzidos no campo acadêmico, mas são objetos de ensino-aprendizagem que visam ir ao encontro da formação dos estudantes em dimensões que transcendam o puro ato de apreender saberes.

Como mencionado, no período de publicação do manual, o sistema educacional cumpria funções sociais orientadas pelos interesses do Estado, e o ensino de língua portuguesa foi muito importante para alcançar tais objetivos, com certa relevância no nível secundário. De forma geral, identificamos algumas dessas funções que os saberes expostos por Leodegário Amarante no manual possivelmente pretendiam atender: construção de uma identidade nacional e patriótica; o ensino da língua portuguesa padrão, mais próximo ao registro europeu, como fator civilizatório; formação de uma classe média urbana e liberal; criação de um novo cidadão mais próximo aos ideais de modernidade, dentre outras.

Um indicativo de que o manual vai ao encontro de alguns desses objetivos são as sugestões de práticas pedagógicas que visam, por exemplo, pensar situações de aprendizagem fora do espaço escolar como: saída à redação de jornal e bibliotecas públicas etc. Além disso, a sugestão de proporcionar trabalhos em grupo ou exposição oral talvez indique justamente essa intenção de ensinar aos estudantes comportamentos e hábitos de interesse social, como afirma Vidal (2005, p. 26): “[a escola] deixara de ser apenas um local de aprendizagem de saberes para tornar-se também um lugar de incorporação dos comportamentos e hábitos exigidos por uma ‘ciência de governo”.

Esse ponto apresenta uma questão que parece interessar para uma análise da renovação no campo educacional partir dos anos de 1930: de que forma os saberes tradicionais das diferentes disciplinas escolares dialogavam com as práticas pedagógicas ativas e inovadoras que surgem nesse período?

Do ponto de vista metodológico, Chervel (1990) chama a atenção em seu texto para a dificuldade de estudar a história das disciplinas escolares, pois os documentos oficiais, manuais pedagógicos ou a legislação educacional de um período não conseguem expressar toda a realidade educacional que orientou a construção de uma determinada disciplina. Nesse sentido, existe uma dinâmica própria do espaço escolar, que acontece no cotidiano dos agentes que constroem a escola, que esses documentos não abrangem, necessariamente. Essa dificuldade pode ser observada aqui também, pois não temos condições de afirmar com precisão de que forma os saberes tradicionais de língua portuguesa eram ensinados a partir das práticas pedagógicas inovadoras sugeridas por Leodegário Amarante em seu manual. A forma como os saberes e métodos são apresentados e organizados no manual sugere certa harmonia entre os dois, mas não é possível afirmar isso com certeza. Para tanto, seria necessário acessar outros documentos como diários, cadernos escolares, entre outros mais presentes no cotidiano, para se ter uma visão mais ampla desse processo.

Contudo, apesar de sugerir certa harmonia, Chervel (1990) indica que esse processo de renovação não acontece sem uma tensão no interior do sistema educacional.

Mesmo no sistema escolar tradicional, aquele que na França ocupa o lugar central por sua ligação com as congregações mais poderosas ou com o Estado, observa-se constantemente, nas práticas de uns e outros, e em todos os períodos da história da instrução primária ou secundária desde o século XIX, o germe da inovação no trabalho. Tanto mais que a característica dessa inovação é de ser abundante e de não renunciar, a não ser excepcionalmente, a traçar o esboço daquilo que será a solução do futuro para problemas que não se colocam a princípio a não ser por uma minoria. (CHERVEL, 1990, p. 194).

Esse excerto sugere que a dinâmica de implementação de práticas inovadoras surge, primeiramente, de uma demanda minoritária e que as mudanças ocorrem de forma lenta e gradual. Como complementação a essa referência, os estudos sobre *cultura escolar* (VIDAL, 2005) ajudam a pensar que cada escola acaba por construir uma cultura escolar própria de acordo com sua realidade, o que indica uma tensão e disputas pautadas por diferentes concepções ideológicas e educacionais.

Portanto, os saberes escolares presentes no manual *Didática Especial de Português para o curso secundário* são expostos e organizados por Leodegário Amarante preservando uma concepção de língua e linguagem alinhada com os paradigmas dos estudos filológicos, ao qual pertencia enquanto acadêmico, orientando o ensino de conteúdos mais tradicionais, sobretudo no ciclo colegial do nível secundário. Nesse sentido é importante destacar que o currículo de língua portuguesa, estabelecido pelos documentos oficiais, precisava ser seguido, não tendo muita margem para mudanças por parte dos autores de livros didáticos e manuais pedagógicos. Contudo, de acordo com a análise do tópico do manual: Caracterização da Língua Nacional, feita no capítulo 2 da Dissertação, não fica dúvidas sobre a adesão do autor a concepções tradicionais e puristas da língua portuguesa. No que diz respeito aos métodos de ensino, as práticas pedagógicas orientadas pelo ideário escolanovista estão presentes no manual e reforçam a exposição teórica feita pelo professor em outros capítulos da obra.

Todavia, ainda precisamos analisar mais atentamente a dinâmica de trabalho docente no contexto de atuação do professor Leodegário Amarante, a fim de pensar, a partir das contribuições de Coelho (1996) e Geraldi (2013), de que forma acontecia o diálogo entre a produção acadêmica dos professores do ensino secundário e a atuação deles nas salas de aula desse nível de ensino. A partir disso, pretendemos compreender melhor os impactos dessa dinâmica na elaboração do manual pedagógico, bem como no ensino de língua portuguesa no período.

5.4 A identidade profissional do professor

A história da educação pode ser estudada sobre vários pontos de vista e, um deles, é pelos papéis que o professor ocupou no ensino escolar ao longo do tempo. No capítulo 2 da obra: *Portos de passagem* de João Wanderley Geraldi, chamado *Identidade e especificidades do ensino de língua*, o autor propõe uma reflexão importante para esta

pesquisa. Primeiramente, aborda a construção do objeto científico e analisa esse processo no campo das ciências da linguagem. Em seguida, reflete sobre a construção do conteúdo de ensino. Nessa segunda parte, identifica mudanças importantes no exercício da docência.

A tese principal do texto é: “o trabalho de ensino fetichiza o produto do trabalho científico, isto é, automatiza as descrições e explicações linguísticas desconsiderando o processo de produção do trabalho científico que produziu as descrições e explicações ensinadas” (GERALDI, 2013, p. 74). Essa fetichização é resultado de séculos de mudanças importantes ocorridas na educação escolar, assim como no trabalho do professor. Antes de adentrar nessa questão, Geraldi (2013) discorre sobre a produção científica. A partir da leitura de Habermas e Granger, entende-se que, primeiro, “a ciência não se identifica com a realidade que pretende descrever e explicar e do fato de que o interesse guia o conhecimento e este produz, por seu turno, outros interesses que levam a novos conhecimentos” (GERALDI, 2013, p. 77). E, depois, é a partir da experiência vivida que se percebe o fenômeno a ser estudado, mas a passagem deste a objeto não acontece sem marcas ou resíduos, pois “a ciência não se propõe como descrição e compreensão do fenômeno percebido, mas como sistema de acesso explicativo do fenômeno (...)” (GERALDI, 2013, p. 78).

A linguagem tem implicações relevantes em outras áreas, pois é uma atividade “quase-estruturante” de objetos em outras ciências. Porém, quando a própria linguagem é o objeto de estudo, se revela uma complexidade: “de um lado [a linguagem] se refere ao mundo do percebido: fala dele. De outro lado, é já um trabalho de quase-estruturação e, por isso, abstração”. Isso gera questões importantes para a história dos estudos da linguagem, como por exemplo:

Associemos as considerações aqui tecidas à questão das variedades linguísticas: a maior parte das descrições linguísticas disponíveis construíram seu objeto a partir da variedade culta, na modalidade escrita. Esta “opção” é, evidentemente, um recorte que não pode ser esquecido. E no interior da descrição desta variedade, há as opções por uma forma de tratamento das questões que aproximam as estruturas do português às estruturas da língua latina, já que esta era o modelo valorizador ou legitimador não só da variedade, mas da própria língua portuguesa. (GERALDI, 2013, p. 81)

Os paradigmas linguísticos que orientam a produção de conhecimento em dado período são perpetuados pelo grupo de intelectuais responsáveis pela pesquisa e o ensino de linguagem. A atividade de pesquisa e ensino, no entanto, foi se distanciando ao longo do tempo, segundo Geraldi (2013, p. 86). Ele descreve que antes do mercantilismo “o

professor, pago ou não por seus alunos, pela comunidade ou sustentado pela abadia, se caracteriza ou se identifica por ser um produtor de conhecimento, produtor de um saber, de uma reflexão. E como tal fala sobre esse saber a discípulos (ou mesmo seguidores)”. A característica principal da atividade docente anterior à modernidade é que não há uma separação radical entre aquele que ensina e aquele que produz conhecimento.

Essa dinâmica já começa a mudar nos primórdios da modernidade quando “vamos encontrar já uma divisão radical, uma divisão social do trabalho responsável pelo surgimento de uma nova identidade: o mestre já não se constitui pelo saber que produz, mas por saber um saber produzido que ele transmite”. (GERALDI, 2013, p. 87). Essa é uma segunda etapa na qual o professor necessita dominar os saberes produzidos por *outrem* para ensiná-los em sala de aula.

Finalmente, com a necessidade de expansão do ensino, a fim de educar um número maior de estudantes, cujos antepassados jamais frequentaram a escola, surgem os livros didáticos de modo a resumir, organizar e orientar o ensino de determinada disciplina escolar. Ao professor cabe “(...) controlar o tempo de contato do aprendiz com o material previamente selecionado; definir o tempo de exercício e sua quantidade; comparar as respostas do aluno com as respostas dadas no ‘manual do professor’; marcar o dia da verificação da aprendizagem” (GERALDI, 2013, p. 94).

Nessa etapa, há um esvaziamento do professor enquanto sujeito de saber e seu papel se assemelha mais a um trabalho braçal do que intelectual. Desta forma, confirma-se a profecia de Comenius: “tudo aquilo que deverá ensinar e, bem assim, os modos como há de ensinar, o tem escrito como em partituras” (GERALDI, 2013, p. 93).

Em resumo, podemos caracterizar três diferentes identidades para o professor, ao longo da história. Identidades que, repito, podem conviver numa mesma época histórica (...): a) pela produção de conhecimento; b) pela transmissão de conhecimento e c) pelo controle da aprendizagem. O fim de um projeto (ou época) e o início de outro não são pontuais, como todos os projetos históricos. Estas diferentes identidades entrecruzam-se, em cada época uma delas sendo de maior relevo. (GERALDI, 2013, p. 96)

Essa conceituação é bastante relevante para esta pesquisa, uma vez que podemos observar as diferentes especificidades do trabalho docente, abordadas por Geraldi (2013), no contexto brasileiro. No caso específico do manual estudado, observamos o objetivo de formar os professores de língua portuguesa, no nível secundário, no que diz respeito às práticas pedagógicas de ensino, indo ao encontro da preocupação de Jean Piaget, a qual citamos no capítulo 1.

Como foi brevemente exposto no capítulo 2, os docentes do ensino secundário eram, majoritariamente, bacharéis provenientes das poucas faculdades existentes no Brasil antes dos anos 1930. Logo, a preparação didática e pedagógica para esses professores não existia de forma sistematizada. Assim, manuais pedagógicos como o do professor Leodegário cumpriam justamente essa função. Para tanto, o manual apresenta cinco práticas pedagógicas para a execução da aprendizagem de português que seriam indispensáveis ao professor. A seguir, vamos apresentar cada uma e comentá-las.

- Linguagem e exposição didática

A aula não pode ser dada como se fosse uma conferência, ou um discurso. A linguagem e a exposição didática têm os seus requisitos próprios, que o professor não pode ignorar. A palestra com os alunos, em tom de conversa, é mais proveitosa que a eloquência retórica e a facúndia de certos professores. Convém, sobretudo em aulas de Português, dar realce especial a esse aspecto da atividade docente, pois há quem pense que o professor de língua pátria deve fazer exposições oratórias na sala de aula. Tal orientação, evidentemente, será errada. O que se deve exigir dele é que faça uso da língua com simplicidade e correção, como propõe Luiz Alves de Mattos, em excelente trabalho sobre o assunto, que considero de leitura indispensável (AZEVEDO FILHO, 1958, p. 70)

A principal preocupação demonstrada nessa sugestão dialoga diretamente com as diferenças entre ensino secundário e superior. Como os professores eram formados em cursos de bacharelado nos quais as aulas eram expositivas e pouco dialogadas, os docentes acabavam por reproduzir esse modelo no ensino secundário. Percebendo que isso compromete a motivação do aprendiz, ponto de principal preocupação no início deste capítulo do manual, Leodegário Amarante busca apresentar sugestões visando orientar, primeiramente, nesse aspecto da atividade docente.

- Direção das atividades discentes

A direção das atividades discentes é o segundo aspecto da orientação da aprendizagem. Ninguém aprende, se não for por experiência própria, por esforço pessoal. Daí a necessidade de levar os alunos à realização de trabalhos em que tenham de lidar com os elementos informativos fornecidos na sala de aula. Não admira, assim, que esta fase seja decisiva no processo da aprendizagem, pois é durante ela que se verifica a primeira integração da matéria lecionada, através de trabalho individual. Não basta, com efeito, expor o ponto do dia. É necessário que os alunos produzam, sob orientação esclarecida do professor, manejando os elementos que lhes foram fornecidos. Só assim, num ambiente de atividade pessoal, a aprendizagem se realiza plenamente, mediante a incorporação de novas formas de comportamento. A direção das atividades discentes, por isso mesmo, deve ocupar a maior parte da aula, devendo iniciar-se logo depois da breve e necessária exposição didática do professor, quando não se realiza concomitantemente com ela. (AZEVEDO FILHO, 1958, p. 70)

Essa sugestão complementa-se à anterior, pois o professor deixa de ser o centro do processo de aprendizagem e o aluno passa a ocupar este lugar. Esse é um dos principais

paradigmas que o ideário escolanovista buscou romper em relação ao modelo tradicional de ensino. O professor passa de único portador do conhecimento e transmissor de saberes para alguém que medeia o acesso dos alunos aos saberes, por meio de atividades mais práticas orientadas por ele.

- Dosagem e adequação da matéria ao nível da turma

A dosagem e a adequação da aprendizagem ao nível da turma são outros elementos que merecem cuidados especiais. Há, realmente, uma diferença considerável entre a experiência do mestre e a do discípulo. Por isso, na sala de aula, dois campos culturais diversos se defrontam. De um lado, o do professor, especializado na disciplina que leciona, geralmente dono de grande acervo de informações adquiridas no decorrer de muitos anos, de outro, o do aluno, inexperiente, neófito ou quase leigo, não raro tímido, quando não agressivo. Por isso, transmitir erudição na sala de aula, sem dosar a matéria e sem adaptá-la ao nível da turma é um dos mais reprováveis procedimentos. O professor, no caso, poderá dar uma demonstração de sua vasta cultura, mas os alunos, - nada ou quase nada aproveitarão. O caminho certo, pois, é o da dosagem e o da adequação da matéria ao nível da turma, a fim de reduzir ou limitar a diferença existente entre os dois campos culturais a que nos referimos acima. (AZEVEDO FILHO, 1958, p. 71)

A tradição do ensino secundário brasileiro ficou conhecida por seu rigor disciplinar e por uma extensa e complexa gama de saberes que os alunos precisavam aprender e memorizar para obterem a aprovação em cada ano letivo. O curso secundário do Colégio Pedro II, por exemplo, atribuía o título de bacharel em letras àqueles que concluíam o ensino e os dispensava dos exames de vestibular para o curso superior. Com a gradual e lenta expansão do ensino para camadas não elitizadas da sociedade, uma adequação dos saberes a serem ensinados se mostrou necessária, justamente porque o capital cultural de uma parcela dos novos estudantes não era compatível com os níveis de exigência anteriormente estabelecidos. Esse, possivelmente, tenha sido um dos pontos de maior tensão no interior das instituições de ensino secundário, uma vez que essa cultura escolar elitizada orientou esse nível de ensino desde seu início no Brasil.

- Utilização do quadro-negro

Não há exagero na afirmação de que o uso do quadro-negro identifica logo o autêntico professor. Com efeito, o ensino puramente verbal, sem a menor objetivação gráfica, perde-se em abstrações que o aluno, sem a cultura do mestre, raramente pode acompanhar. (AZEVEDO FILHO, 1958, p. 71).

Os recursos didáticos disponíveis no período de escrita do manual eram limitados, se comparado aos dias de hoje. Logo, o quadro negro se torna uma ferramenta para a construção de uma aula mais interativa, e que possibilitava aos alunos acessarem os saberes por outros meios que não apenas a exposição oral do mestre. Nesse sentido, esse recurso didático se torna mais uma sugestão para descentralizar um pouco a atividade escolar do

professor.

- **Reforço constante de motivação**

A boa orientação da aprendizagem reclama reforço constante de motivação no decorrer da aula, para evitar dispersão das atividades discentes e falta de controle disciplinar. Entre outras razões, o problema de disciplina surge por falta de motivação, que logo provoca o desinteresse dos alunos pela aula. O chamado manejo de classe é, assim, uma consequência da boa motivação da aula, durante a orientação da aprendizagem. Onde há interesse, habilmente criado pelo professor, não há desatenção, nem indisciplina. (...) Após uma aula em que se impõem processos coercitivos de disciplina, não é muito fácil criar condições psicológicas favoráveis ao estudo interessado. A fadiga, sobretudo nas últimas aulas do dia, também concorre negativamente, provocando desinteresse. E isso para não mencionar os seguintes problemas típicos de nosso ensino secundário: a) Sobrecarga de disciplinas nos currículos; b) Excessiva rigidez e centralização de nosso ensino; c) Más influências exercidas pelos veículos de educação extraescolar (rádio, cinema, teatro, televisão, imprensa); d) Material didático deficiente e precário das escolas; e) Estímulos negativos do meio social e vícios de nosso regime democrático, que se refletem em nossos estabelecimentos de ensino secundário. (AZEVEDO FILHO, 1958, p. 73)

Essa última sugestão para a execução da aprendizagem de português assemelha-se mais a uma admoestação aos professores sobre o sistema escolar brasileiro. Tornar o ensino mais agradável aos alunos, tendo consciência das dificuldades internas e externas ao sistema educacional, seria um caminho para evitar problemas de indisciplina, sem que o professor precisasse recorrer ao seu papel tradicional daquele que controla e pune seus alunos.

Mais adiante no manual, o autor apresenta sugestões para o que compreender ser a última etapa do processo de ensino: *a fixação da aprendizagem*. Então, apresentam-se três sugestões que serão novamente apresentadas e comentadas.

- **Revisão ou recapitulação**

Convém sempre recapitular, em termos de síntese, a matéria lecionada. Durante a orientação da aprendizagem, o professor analisou todos os aspectos do ponto ministrado, fornecendo numerosos elementos informativos aos alunos. Resta, agora, sintetizá-los. (...).

- **Estudo dirigido**

A excelente prática do estudo dirigido, melhor que qualquer outra, assegura completa fixação da aprendizagem, ensinando o aluno a estudar. Convém reservar, por isso mesmo, durante todos os meses do ano letivo, uma, duas ou mais aulas para o estudo dirigido dos principais assuntos da unidade didática. (...).

- **Exercícios de aula e de casa**

Deve merecer a melhor atenção dos professores, na fase final da fixação da aprendizagem, o exercício de aula. Para isso, impõe-se o planejamento prévio do exercício (que pode ser oral ou escrito), determinando-se claramente o que se pretende fixar, de acordo com sempre com o nível da turma. Em seguida, cumpre motivar o estudante para a realização do trabalho, ressaltando a sua importância e necessidade. Por fim, a correção do exercício, que pode ser feita individual ou coletivamente, sugerindo-se, no último caso, que vários alunos sejam chamados ao quadro-negro para resolver as diferentes questões propostas. (...). (AZEVEDO FILHO, 1958, p. 74 a 76)

A preocupação com a fixação da aprendizagem por parte do professor é um aspecto importante e, aparentemente, inovador nessa etapa do ensino básico. O que indicam os estudos sobre o ensino secundário, nos anos antecedentes ao contexto de publicação do manual, é que a aprendizagem do aluno, no nível secundário, era vista como uma responsabilidade exclusiva deste, não sendo o professor responsável por um eventual fracasso escolar do estudante. Logo, prever um tempo dentro da sala de aula para revisão, estudo dirigido e exercícios em aula, acompanhados pela supervisão do professor, e exercícios em casa, com subsequente correção, são recursos que asseguram um acompanhamento da aprendizagem e permitem ao professor ajustar o processo e também se responsabilizar pela aprendizagem de seus alunos.

Tendo em vista o contexto de formação docente em que Leodegário Amarante estava inserido, as sugestões didático-pedagógicas acabam por ganhar mais relevância em seu trabalho do que uma abordagem mais conteudista dos saberes que deveriam ser ensinados na escola. Sugestões de sequência didática, com ênfase na história da literatura e da gramática, são apresentadas mais à frente no mesmo capítulo do manual, mas não serão abordadas nessa pesquisa³³.

A partir de uma análise dos tópicos expostos e comentados acima, juntamente com as reflexões sobre o trabalho e identidade docente em Geraldi (2013), é possível supor que, na prática, o professor produtor de conhecimento, em exercício no ensino secundário, se assemelha àquele que somente transmite saberes dos quais não contribuiu como pesquisador. Isso porque a transmissão desses saberes escolares convive com a necessidade de ensinar aos estudantes comportamentos e hábitos como parte das funções sociais da escola, o que torna a educação escolar menos centralizada no professor e, com isso, seus saberes especializados não ocupam mais o mesmo lugar de primazia que tinham no passado.

O envolvimento e dedicação da geração de professores filólogos, sobretudo a primeira geração dos anos de 1920, com a questão do ensino de língua portuguesa se dava justamente porque o seu principal campo de trabalho eram as instituições de ensino secundário. De acordo com Coelho (1998, p. 80): “Praticamente todos os filólogos dessa geração de 20, bem como os da seguinte, participaram de concursos e lecionaram no que

³³ Das páginas 77 a 102 do manual, o professor Leodegário Amarante expõe uma sequência didática de conteúdos para aulas de português no curso ginásial e colegial. No ginásio, sugere a leitura e dramatização do texto Plebiscito de Arthur Ramos, seguido de questões de verificação de leitura. Para o colegial, a sequência didática é mais extensa e tem como foco o estudo de cantigas trovadorescas. A análise se detém, sobretudo, na história da língua portuguesa e sua evolução do latim, com ênfase para as mudanças fonéticas do idioma.

hoje chamamos de cursos de segundo grau”. À medida em que as faculdades vão sendo criadas, a partir dos anos de 1930, esses professores passam a lecionar nessas novas instituições e, em muitos casos, seus interesses de pesquisa também mudam. O próprio professor Leodegário é um exemplo disso. Tendo lecionado pouco tempo no curso secundário, logo passou a trabalhar na recém-criada Universidade do Brasil e suas pesquisas praticamente não abordaram mais questões pedagógicas e de ensino.

Contudo, o legado dessa geração orientou a construção dos saberes escolares de língua portuguesa até pelo menos o final da década de 1960, quando o paradigma da linguística moderna começa a aparecer nas universidades e nos cursos de formação de professores.

Portanto, o manual *Didática Especial de Português para o curso secundário* é um objeto privilegiado para observarmos o ensino de língua portuguesa no período de 1930 a 1960, pois registra, em sua materialidade textual, a preservação de uma concepção de língua e linguagem purista e tradicional, mas apresenta, por outro lado, as novidades didático-pedagógicas provindas da Escola Nova, que pretendem renovar o ensino secundário. Nesse processo, observa-se uma recusa a reconhecer outros registros de linguagem como saber escolar legítimo, como por exemplo, variedades linguísticas presentes na fala de estudantes que não pertenciam às elites tradicionais que frequentaram esse nível de ensino desde seu início, e que acessam à escola a partir da ainda discreta expansão do ensino no período. Assim, é possível supor que o ensino de língua portuguesa foi, como ainda é atualmente, um campo de disputas ideológicas que evidencia o caráter estratégico que essa disciplina escolar tem historicamente no Brasil.

Este capítulo da Dissertação teve como objetivo analisar os saberes escolares presentes no manual *Didática Especial de Português para o curso secundário*. Ademais, por ser um manual pedagógico, a abordagem do professor Leodegário Amarante teve como ênfase apresentar sugestões pedagógicas para o professor em formação, a fim de instrumentalizá-lo com práticas pedagógicas, inspiradas pela Escola Nova, para serem aplicadas em sala de aula. De maneira geral, observamos que os saberes escolares apresentados reforçam um ensino de língua portuguesa orientado por uma concepção purista e tradicional de língua, como já havia sido exposto pelo professor e abordado nesta pesquisa, no capítulo 2. Todavia, os estudos sobre história das disciplinas escolares ajudaram a compreender que a educação escolar não está pautada unicamente pela transmissão de saberes, mas cumpre funções sociais exigidas, sobretudo, pelos interesses do Estado. Assim, as práticas pedagógicas inovadoras trazidas no manual se tornam uma

ferramenta que pretende viabilizar o ensino de comportamentos e hábitos aos estudantes, tornando os saberes escolares um objeto que viabiliza esse aprendizado no espaço escolar.

Neste capítulo, procedemos à análise da materialidade textual do manual no capítulo em que o professor Leodegário expõe suas sugestões didático pedagógicas para o ensino de português inspiradas no ideário da Escola Nova. Os saberes escolares de português são expostos a partir de situações de aprendizagem nas quais o professor deve ensiná-los tendo como princípio pedagogias ativas e o protagonismo do aluno. Nesse sentido, um saber tradicional deve ser ensinado com práticas pedagógicas modernas de forma que outros saberes e habilidades sociais sejam desenvolvidas no interior da disciplina de português, sem deixar de ressaltar a importância do aprendizado do português padrão como indicador de desenvolvimento social e formação do verdadeiro cidadão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação de mestrado buscou analisar um importante artefato da cultura pedagógica no Brasil: manuais pedagógicos de formação de professores. Após uma pesquisa prévia por um acervo de obras desse gênero discursivo, escolhemos o manual *Didática Especial de Português para Curso Secundário* de autoria do professor Leodegário Amarante do Azevedo Filho, publicado em 1958. Nossa abordagem buscou analisar as concepções de língua e linguagem que serviram de base teórica para a elaboração da obra. Além disso, por se tratar de um manual pedagógico, cujo objetivo principal é instrumentalizar o professor em formação em diferentes metodologias de ensino, a pesquisa buscou observar também a interface entre a construção dos saberes escolares de língua portuguesa presentes no manual com as orientações pedagógicas para o ensino no curso secundário.

Para tanto, formulamos duas perguntas de pesquisa a fim de orientar as análises feitas no manual, a saber: 1) Quais as concepções de língua e linguagem orientaram a elaboração do manual pedagógico e, conseqüentemente, o ensino de língua portuguesa no período estudado; 2) Como os saberes escolares de língua portuguesa são definidos e organizados no manual analisado nesta pesquisa?

A metodologia de pesquisa se baseou no dialogismo bakhtiniano. Orientado por este caminho, o manual precisava ser observado no interior de seu encadeamento discursivo. Isso significou a necessidade de conhecer os atores políticos, sociais e educacionais com os quais o professor Leodegário Amarante dialogou, a fim de reconhecer as vozes e as disputas ideológicas e teóricas presentes na materialidade textual da obra. Esse caminho também exigiu uma descrição do manual pedagógico em seus aspectos textuais e editoriais.

Assim, para responder a primeira questão, a pesquisa se debruçou sobre um grande volume de material de natureza histórica sobre a construção do conhecimento linguístico no Brasil. Os estudos linguísticos que embasaram a elaboração do manual estavam alinhados com as pesquisas na área de filologia, hegemônica no Brasil até 1960. Além disso, o contexto histórico de produção do manual também foi abordado, com um olhar mais atento para a história da educação no período de 1930 a 1960, buscando observar os impactos das reformas educacionais sobretudo na formação dos professores. Diante disso, percebemos que os manuais pedagógicos foram muito importantes para a formação dos professores e buscavam sintetizar os saberes e métodos de ensino que as mudanças

propostas pelos intelectuais responsáveis pelas inovações inspiradas pela Escola Nova pretendiam implementar no sistema educacional brasileiro.

A interface entre os estudos linguísticos e as propostas pedagógicas proporcionou observações importantes. Observamos que as concepções de língua e linguagem presentes no manual estavam diretamente ligadas ao purismo linguístico e aos estudos filológicos, ao qual se restringia a produção de conhecimento linguístico no Brasil. O próprio Leodegário Amarante, mesmo não sendo incluído nas gerações de filólogos das décadas de 1920 e 1940 (v. COELHO, 1998; ALTMAN, 2021), foi por estas gerações formado e a elas prestava reverência. Nesse sentido, o manual estudado preserva uma concepção de língua tradicional, pautada pelo ensino do português padrão, com uma recusa explícita aos demais registros linguísticos presentes na sociedade brasileira e reivindicando fortemente o vínculo da língua portuguesa falada no Brasil com o português europeu. Essa recusa revela, aparentemente, um alinhamento do purismo linguístico com as teses raciais que pautaram os estudos em sociologia, antropologia, biologia e outras áreas do conhecimento no Brasil, desde o século XIX.

No que diz respeito à segunda questão dessa pesquisa, os estudos de Chervel (1990) foram fundamentais para a compreensão de como os saberes escolares de língua portuguesa foram sistematizados e organizados no manual pesquisado. Nesse sentido, o manual apresenta uma série de recomendações práticas para o ensino de língua portuguesa pautados pelos métodos do ideário escolanovista. Logo, o foco das sugestões trazidas por Leodegário Amarante é mais centrado em: como os saberes devem ser transmitidos. Isso acontece, pois os professores de nível secundário precisavam ser orientados nas práticas pedagógicas modernas disponíveis no período. Ademais, o perfil dos docentes de nível secundário provocou uma inquietação importante nessa pesquisa, já que estes eram, em sua grande maioria, produtores dos saberes que seriam ensinados nas aulas de língua portuguesa. (v. GERALDI, 2013). Assim, uma vez que, segundo Chervel (1990), os saberes escolares são produzidos na escola e para a escola, a separação entre o professor que produz conhecimento e aquele que apenas os transmite é observada no contexto de produção do manual?

A conclusão a que chegamos é de que: mesmo no contexto em que o professor produz o conhecimento que ensina, sua transmissão não é literal, ou seja, sofre alterações significativas impostas pelo contexto escolar. Logo, o professor acaba por ensinar um saber diferente daquele produzido em seu espaço de pesquisa.

Ainda de acordo com Chervel (1990), a escola possui funções sociais que

ultrapassam a exclusiva transmissão de saberes escolares. Há comportamentos e hábitos que devem ser ensinados a fim de atender a demandas sociais e de Estado. Desta forma, foi possível observar no manual que as sugestões de práticas pedagógicas inovadoras são propostas ao mesmo tempo em que os saberes tradicionais de língua portuguesa permanecem os mesmos. Portanto, a materialidade textual do manual *Didática Especial de Português para o Curso Secundário* sugere que o ensino de saberes escolares não cumpria um fim em si mesmos, mas serviam também para que a escola ensinasse aos seus estudantes comportamentos e hábitos de interesse social.

Contudo, reconhecemos que essa pesquisa deixa algumas questões em aberto. Por exemplo: depois da criação dos Institutos de Formação de Professores, o perfil de candidatos ao magistério mudou significativamente, logo, os professores que passaram a atuar no ensino secundário já não eram necessariamente produtores do conhecimento que transmitiam. De que forma isso impactou o ensino dos saberes escolares no período? Como os manuais pedagógicos eram empregados efetivamente nas salas de aula? Isso leva a outra questão: como se dava a relação entre saberes escolares tradicionais e métodos pedagógicos inovadores? Situações de aprendizagem na qual os alunos são protagonistas levam a um tensionamento dos saberes escolares previstos para serem ensinados?

De acordo com Vidal (2005), a cultura escolar se constrói no interior de uma comunidade e pode mudar de acordo com o contexto e os atores envolvidos. Assim, para tentarmos responder a essas questões, faz-se necessário um acesso mais amplo a materiais que registraram o cotidiano escolar e da formação dos professores do período, o que pode apontar para a continuidade dessa e de outras pesquisas no futuro.

REFERÊNCIAS

- ALTMAN, C. A guerra fria estruturalista: estudo em historiografia linguística brasileira. São Paulo: Parábola Editorial, 2021.
- ANDERSON, B. Comunidades imaginadas. São Paulo: Cia das Letras, 2008.
- AZEVEDO FILHO, Leodegário Amarante de. *Didática Especial de Português* (Para o Curso Secundário). Rio de Janeiro: Conquista, 1958.
- ARAUJO, A. M. O legado humanístico de um mestre. *Revista Brasileira de Filologia*, nº VIII, p. 9-17. Rio de Janeiro, 2011.
- BAGNO, M. Gramática Pedagógica do Português Brasileiro. São Paulo: Parábola, 2012.
- BAKHTIN, M. O heterodiscurso no romance. In: *Teoria do romance I: A estilística*. Tradução: Paulo Bezerra. 1.ed. São Paulo: Editora 34, 2015, p. 79-122.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do Discurso. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BASSETTO, B. Elementos de filologia românica: história externa das línguas românicas. São Paulo: EDUSP, 2013.
- BAZZO, V. L. Os institutos superiores de educação ontem e hoje. *Educar*, Curitiba, n. 23, p. 267-283, 2004. Editora UFPR.
- BERALDI, I. M.; GAERTNER, R. Contribuição da CADES para a Educação (Matemática) Secundária no Brasil: uma descrição da produção bibliográfica (1953-1971). *Bolema*, Rio Claro (SP), v. 23, nº 35A, p. 159 a 183, abril 2010.
- BEZERRA, P. No limiar de várias ciências. In: BAKHTIN, M. *Os gêneros do Discurso*. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BICAS, M. S. Reforma Francisco Campos: estratégias de Formação de professores e modernização da escola mineira (1924-1927). In: MIGUEL, M. E. B., VIDAL, D. G., ARAUJO, J. C. S. (orgs.). *Reformas educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 a 1946)*. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2011.
- BOMÉNY, H. M. B. O livro didático no contexto da política educacional. In: OLIVEIRA, J. B. A.; GUIMARÃES, S. D. P.; BOMÉNY, H. M. B. *A política do livro didático*. São Paulo: Summus; Campinas: Unicamp, 1984. p. 31-68.
- BOSI, A. História concisa da literatura brasileira. São Paulo: Cutrix, 2006.
- BUNZEN, C. Dinâmicas discursivas na aula de português: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais. (Tese de Doutorado). Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade de Campinas, Campinas, 2009.
- BUNZEN, C. dos S. A fabricação da disciplina escolar Português. *Revista Diálogo Educacional*. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, v. 11, p. 885-911, 2011.
- CAMARA JR. J. M. História da linguística. Petrópolis: Vozes, 1975.

- CAMARA, S. A Reforma Fernando de Azevedo e as Colmeias Laboriosas do Distrito Federal de 1927 a 1930. In: MIGUEL, M. E. B., VIDAL, D. G., ARAUJO, J. C. S. (orgs.). Reformas educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 a 1946). Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2011.
- CASTRO, R. Metrôpole à Beira-Mar: o Rio moderno dos anos 20. São Paulo: Ed. Companhia das Letras, 2019.
- CHARTIER. R. A História Cultural: entre práticas e representações. Lisboa; Rio de Janeiro: Difel; Bertrand Brasil, 1990.
- CHARTIER. R. A Ordem dos Livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII, 2ª edição. Brasília: Editora UnB, 1999.
- CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria & Educação, 2, 177-229, 1990.
- COELHO, O. F. Serafim da Silva Neto (1917-1960) e a Filologia Brasileira: Um ensaio historiográfico sobre o papel da liderança na articulação de um paradigma em ciência da linguagem. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1998.
- CORDEIRO, J. F. P. Falas do novo, figuras da tradição: o novo e o tradicional na educação brasileira. São Paulo: Ed. Unesp, 2002.
- COSTA, L. R. A questão da Ideologia no Círculo de Bakhtin: E os embates no Discurso de Divulgação Científica da Revista Ciência Hoje. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2017.
- DIAS, M. O. S. Aspectos da Ilustração no Brasil. Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, volume 278. Rio de Janeiro, 1968.
- DURAN, M. R. C. Retórica à moda brasileira: Transições da cultura oral para a cultura escrita no ensino fluminense de 1746 a 1834. São Paulo: ed. Unesp, 2012.
- ELIA, S. O problema da língua brasileira. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro; Ministério da Educação e Cultura, 1961.
- FARACO, C. A. História do português. São Paulo: Parábola, 2019.
- FÁVERO, L. O ensino no império: 1837-1867 – trinta anos do imperial colégio de Pedro II. In: ORLANDI, Eni P., GUIMARÃES, Eduardo. (orgs.) Institucionalização dos Estudos da Linguagem: A disciplinarização das ideias linguísticas. Campinas, SP: Pontes, 2002.
- FÁVERO, L. As concepções linguísticas no século XIX: a gramática no Brasil. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.
- GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- GRILLO, S. V. C. Divulgação científica na esfera midiática. Revista Intercâmbio, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, ISSN 1806-275X, 2006.
- HOBBSAWM. E. Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991). São Paulo: Cia das Letras, 1995.

- JOTA, Z. S. Dicionário de linguística. São Paulo: Presença, 1981.
- LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. A formação da leitura no Brasil. São Paulo: Ed. Unesp, 2019.
- LEITE, M. Q. Metalinguagem e discurso: a configuração do purismo brasileiro. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.
- LUCCHESI, D. Porque o português não se croulizou no universo da casa-grande & senzala? In: História das línguas, histórias da linguística: homenagem a Carlos Alberto Faraco. Org. Bagno, M; VIEIRA, F. E. São Paulo: Parábola, 2020.
- LUCCHESI, D. Língua e sociedade partidas: a polarização sociolinguística no Brasil. São Paulo: Contexto, 2021.
- KUHN, T. S. A Estrutura das revoluções científicas. Tradução Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva, 2018.
- MACEDO, J. M. Um passeio pela cidade do Rio de Janeiro. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2005.
- MEDVIÉDEV, P. N. A ciência das ideologias e suas tarefas imediatas. In: O método formal nos estudos literários. São Paulo: Contexto, 2019.
- MELO, G. C. A língua do Brasil. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1975.
- MONARCHA, C. Lourenço Filho e a biblioteca de Educação. In: MONARCHA, C. (org.) Lourenço Filho: outros aspectos, mesma obra. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1997.
- MONARCHA, C. Lourenço Filho e a organização da psicologia aplicada à educação: São Paulo, 1922-1933. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001.
- MONARCHA, C. Brasil arcaico, Escola Nova: ciência, técnica & utopia nos anos 1920-1930. São Paulo: ed. UNESP, 2009.
- MOURA, M. A. C.; NONATO, S. As influências da Escola Nova na concepção de Manuais pedagógicos da área de linguagem. FILOSOFIA E EDUCAÇÃO, v. 12, p. 721-747, 2020.
- NASCENTES, A. Estudos filológicos: volume dedicado à memória de Antenor Nascentes. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, 2011.
- NAVARRO, E. Curso de língua geral (nheengatu ou tupi moderno): a língua das origens da civilização amazônica. São Paulo, 2011.
- NONATO, S. A questão do gênero no Brasil: teorização acadêmico-científica e normatização oficial. (Tese de Doutorado). Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade de Campinas, Campinas, 2004.
- NONATO, S. Lições de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa: práticas didáticas e formação docente. (Tese de Livre Docência) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2019.
- OLIVEIRA, A. S. S. A construção do projeto didático de antologias escolares do Império Brasileiro e da Primeira República: uma abordagem dialógica. (Tese de Doutorado) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2019.

ORLANDI, E. P. Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias linguísticas. São Paulo: Cortez, 2013.

PIAGET, J. Psicologia e Pedagogia. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1970.

RAZZINI, M. P. G. *O Espelho da Nação: a Antologia Nacional e o ensino de Português e de Literatura (1838-1971)*. Tese (Doutorado em Teoria Literária). Campinas, SP: Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2000.

ROJO, R. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao *trivium*? In: SIGNORINI, I. (Org.). *Rediscutir texto, gênero e discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 73-108.

ROQUETE, J. I. Código do bom-tom, ou, Regras de civilidade e de bem viver no século XIX / J. I. Roquete; SCKWARCZ, L. M. (org.) São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

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

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, no. 40, p. 143-155, 2009.

SAVIANI, D. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SCHWARCZ, L. M. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHWARCZ, L. M. *As Barbas do Imperador: D. Pedro II, um monarca nos trópicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2004.

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

SILVA NETO, S. *Introdução ao estudo da língua portuguesa no Brasil*. Rio de Janeiro: Presença, 1977.

SOARES, M. Prefácio. In : BATISTA, A. A. G. *Aula de português – discurso e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. VII-XV.

SOARES, M. *Português na escola – história de uma disciplina curricular*. In: BAGNO, M. (org.). *Linguística da Norma*. São Paulo: Edições Loyola, 155-177, 2002.

SOARES, M. *Português na escola – história de uma disciplina curricular*. In: M. Bagno (org.). *Linguística da Norma* (p. 155-177). São Paulo: Ed. Loyola, 2012.

TANURI, L. M. *História da formação de professores*. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n.14, p. 61-88, mai./ago. 2000.

- TRASK, R. L. Dicionário de linguagem e linguística. São paulo: Contexto, 2011.
- VECCHIA, A. O ensino secundário no século XIX: instruindo as elites. In: História e memórias da educação no Brasil, vol. II: século XIX. STEPHANOU, M.; BASTOS, H. C. (orgs.) Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- VIDAL, D. G. Culturas escolares: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX). Campinas – SP: Autores associados, 2005.
- VIEIRA, F. E. Tradição gramatical: história, epistemologia e ensino. In: BAGNO, M.; VIEIRA, F. E. (orgs.). História das línguas, histórias da linguística: homenagem a Carlos Alberto Faraco. São Paulo: Parábola, 2020.
- VILLELA, M. H. C. Do artesanato à profissão – Representações sobre a institucionalização da formação docente no século XIX. In: História e memórias da educação no Brasil, vol. II: século XIX. STEPHANOU, M.; BASTOS, H. C. (orgs.) Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- VOLÓCHINOV, V. Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora, 34, 2018.
- VOLÓCHINOV, V. O que é linguagem/língua? In: A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas. São Paulo: Editora, 34, 2019.