

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**

Júlio César Bombonatti

***PORTUGUÊS ATRAVÉS DE TEXTOS* DE MAGDA BECKER SOARES:
contribuições para uma história do ensino de Português no Brasil**

Paranaíba/MS

2017

Júlio César Bombonatti

PORTUGUÊS ATRAVÉS DE TEXTOS DE MAGDA BECKER SOARES:
contribuições para uma história do ensino de Português no Brasil

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, Linguagem e Sociedade, Linha de Pesquisa “História, Sociedade e Educação”, da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dra. Estela Natalina Mantovani Bertoletti.

Paranaíba/MS

2017

B681p

Bombonatti, Júlio César

Português através de textos de Magda Becker Soares: contribuições para uma história do ensino de português no Brasil/ Júlio César Bombonatti. - - Paranaíba, MS: UEMS, 2017.

185f.; 30 cm.

Orientadora: Profa Dra. Estela Natalina Mantovani Bertoletti.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba.

1. História da educação. 2. História das disciplinas escolares. 3. Soares, Magda Becker. I. Bombonatti, Júlio César. II. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade de Paranaíba, Mestrado em Educação. III. Título.

CDD – 370.981

Bibliotecária Responsável: Susy dos Santos Pereira - CRB1º/1783

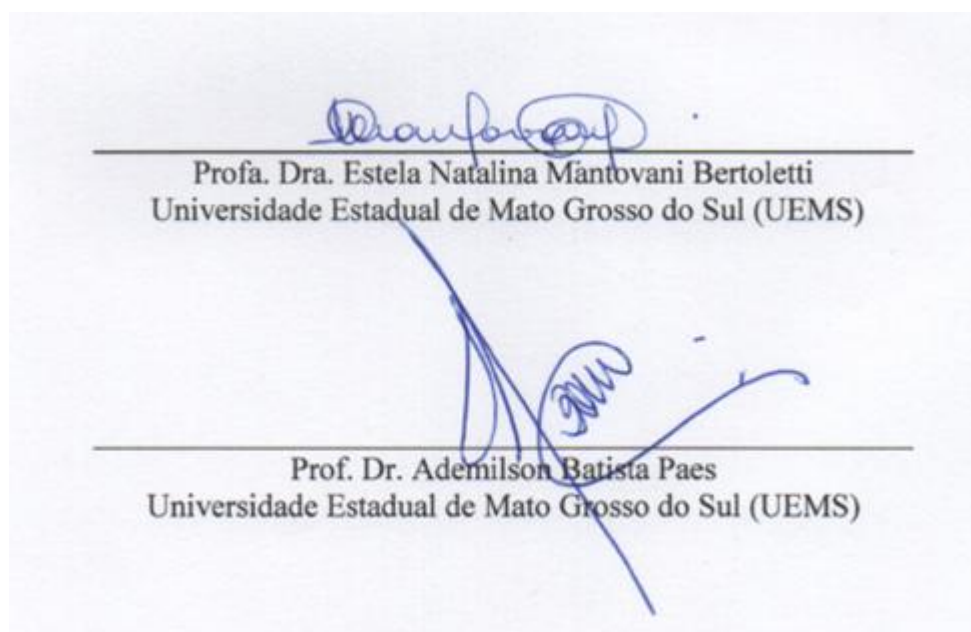
JÚLIO CÉSAR BOMBONATTI

***PORTUGUÊS ATRAVÉS DE TEXTOS DE MAGDA BECKER SOARES: contribuições
para uma história do ensino de Português no Brasil***

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Aprovado em 13 de dezembro de 2017.

BANCA EXAMINADORA



Para minha mãe,

Terezinha Vequetini Bombonatti,

que durante toda a vida tem sido um grande exemplo de força, coragem e superação.

AGRADECIMENTOS

A conclusão desta dissertação foi uma conquista que não seria possível sem a presença de todos que participaram desse processo de formação ou estiveram ao meu lado. Por isso, pela inspiração, pela motivação e por terem sido guias fantásticos, agradeço:

A minha orientadora, Professora Dra. Estela Natalina Mantovani Bertolotti, por me escolher como orientando, pelos seus conselhos e orientações, pelas palavras de incentivo, pelas disciplinas que ministrou, pelo privilégio de poder dizer que fui orientado por uma pesquisadora de tanto prestígio e tão bem quista e, principalmente, pela paciência que teve comigo nesse processo de formação;

Às professoras, Dra. Leia Teixeira Lacerda e Dra. Márcia Cabral da Silva, por aceitarem participar da banca examinadora e pelas importantes contribuições no Exame de Qualificação;

Ao professor Dr. Ademilson Batista Paes, por também aceitar compor a banca examinadora e pelas suas importantes considerações na avaliação desta dissertação;

À Unidade Universitária de Paranaíba da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS/Paranaíba), por oferecer o curso de Mestrado Acadêmico em Educação em seu Programa de Pós-Graduação e pela transparência e seriedade com que esse curso é conduzido;

Aos professores que ministraram as disciplinas eletivas e obrigatórias que cursei, Dr. Ademilson Batista Paes, Dra. Andreia Nunes Militão, Dr. Carlos Eduardo França, Dr. Diogo Roiz, Dr. Elson Luiz de Araújo, Dr. Fabrício Antônio Deffacci, Dr. José Antonio de Souza e Dra. Tânia Regina Zimmermann, pelas aulas que elucidaram e inspiraram;

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação Brasileira (GEPHEB), cujas reuniões foram sempre de muito aprendizado;

Aos funcionários da UEMS/Paranaíba, pela simpatia, carinho e competência no atendimento que sempre me dedicaram;

Aos colegas da turma de 2015 do Mestrado em Educação, em especial Christiane Lacerda Bejas, pela prestatividade, e Dyemison Phabulo Cavalcante Pintor, grande amigo;

A minha outrora professora e agora companheira de formação, Tamar Naline Shumiski, pela amizade e pelo carinho de sempre;

A minha “amiga-irmã”, Aline Franciele Martins de Oliveira, por estar presente em todos os momentos importantes de minha vida, me inspirando e me “dando força” para eu continuar em frente;

A Maria Edna Freire de Carvalho, minha primeira diretora, que me recebeu de braços abertos quando iniciei minha carreira como professor, sempre acreditando em mim e me estimulando a continuar minha formação;

A Moema Brandão, por literalmente abrir todas as portas das bibliotecas da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) para que eu tivesse livre acesso às suas prateleiras;

A professora Dra. Magda Becker Soares que, quando gentilmente me recebeu e compartilhou comigo um pouco de suas preciosas memórias, além de contribuir com esta pesquisa, me inspirou e me encantou profundamente com toda a sua sabedoria, juventude de espírito e paixão pela educação;

E, por fim, a minha mãe, que “plantou a sementinha” que me permitiu chegar até aqui quando me ensinou a ler e a escrever.

RESUMO

Esta dissertação apresenta resultados finais de pesquisa de mestrado desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba, na Linha de Pesquisa “História, Sociedade e Educação”, cujo tema é o ensino de língua portuguesa no Brasil entre 1961 e 1971. Para a execução do tema, a coleção *Português através de textos*, de autoria da educadora mineira Magda Becker Soares, produzida e publicada entre 1965 e 1971, foi tomada como objeto de investigação e foram traçados os seguintes objetivos: contribuir para uma história da educação, do livro didático e do ensino de língua portuguesa no Brasil; localizar, recuperar e reunir os volumes da coleção didática *Português através de textos* e fontes documentais relacionadas ao livro didático e ao ensino na década de 1961 a 1971, como: textos legais, coleções didáticas para o ensino de Português, referencial bibliográfico e entrevista semiestruturada (Anexo 1) realizada com a autora da coleção; analisar aspectos da coleção *Português através de textos* como didatização do ensino de língua portuguesa na década de 1961 a 1971; compreender a coleção *Português através de textos* em suas relações com outros livros para o ensino de Português e as normatizações para esse ensino; contribuir com pesquisas correlatas à história do ensino de língua portuguesa no Brasil e que também possam vir a ter a coleção *Português através de textos* como objeto de investigação. Para isso, foi eleito como *corpus* os volumes do 4º ano Primário e Admissão, das 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries ginasiais e o *Manual do Professor* da coleção, documentos oficiais que normatizaram o ensino de língua portuguesa e a produção de livros didáticos no Brasil entre 1931 – ano em que a disciplina Português foi inserida pela primeira vez em todas as séries do Curso Fundamental do ensino secundário – até 1971 – ano em que se oficializou a mudança na concepção de linguagem que vinha sendo prescrita nas décadas anteriores. Trata-se de pesquisa histórica em Educação do ponto de vista teórico metodológico da configuração textual, que interpreta fontes documentais como portadoras de testemunhos de época a fim de construir uma representação do passado. Dos resultados obtidos com esta pesquisa pode-se sintetizar: a coleção *Português através de textos* é expoente de uma configuração de livros didáticos de Português divididos em unidades organizadas em texto-interpretação-redação-gramática inventada, no cenário brasileiro, a partir da década de 1960; no entanto, a coleção inova ao transitar para uma concepção de linguagem como instrumento de comunicação que passaria a figurar no Brasil a partir da década de 1970, além disso, verifica-se a desatualização da coleção a partir da promulgação da Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971, devido as mudanças que, a partir dessa lei, reformularam o ensino de língua portuguesa no país.

PALAVRAS-CHAVE: História da Educação. História das Disciplinas Escolares. História do Ensino de Língua Portuguesa. Português através de textos. Magda Becker Soares.

ABSTRACT

This work presents final results from master's research developed by the Postgraduate Education Program of the Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), Paranaíba's University Unit, in the Research's Line "History, Society and Education", whose theme is the Portuguese language teaching in Brazil between 1961 and 1971. To execute this theme, the didactic collection *Português através de textos*, by Magda Becker Soares, produced and published between 1965 and 1971, was taken as object of investigation and the following objectives have been established: to contribute to a history of education, textbook and Portuguese language teaching in Brazil; locate, retrieve and gather the volumes of the didactic collection *Português através de textos* and documentary sources about textbooks and teaching in the decade of 1961 to 1971, such as: legal texts, didactic collections for Portuguese language teaching, bibliographic references and a semi-structured interview with the author of the *Português através de textos* collection (Annex I); analyze aspects of *Português através de textos* collection like didatization of Portuguese language teaching in the decade of 1961 to 1971; perceive the *Português através de textos* collection in its relations with other books for the Portuguese language teaching and the normalization for this teaching; contribute with related researches to the history of Portuguese language teaching in Brazil and that may also have the *Português através de textos* collection as a research object. Thereby, were chosen as *corpus* the volumes *4º ano Primário e Admissão*, and the secondary volumes for 1st, 2nd, 3rd and 4th grades and the *Manual do Professor* of the collection, official documents that standardized the Portuguese language teaching and the production of textbooks in Brazil between 1931 – year when the Portuguese discipline was inserted by the first time in all the series of the *Curso Fundamental* of secondary education – until 1971 – year when it was changed the conception of language that had been prescribed as official in the previous decades. It is a historical research in education, from the standpoint theoretical methodological of the textual configuration, which interprets documentary sources as epochs' testimonials carrier in order to construct a representation of past. From the results we can summarize: *Português através de textos* collection is an exponent of a configuration of Portuguese textbooks divided into units organized in text-interpretation-writing-grammar invented, in the Brazilian scene, from the decade of 1960; however the collection innovates when moving to a conception of language as an instrument of communication that would start to appear in Brazil from the decade of 1970; furthermore, the collection was outdated with the promulgation of Law no. 5,692, of August 11, 1971, due to the changes that, from this law, reformulated the teaching of Portuguese language in Brazil.

KEYWORDS: History of Education. History of School Subjects. History of Portuguese Language Teaching. *Português através de textos*. Magda Becker Soares.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Capas dos volumes da coleção <i>Português através de textos</i>	76
Figura 2 - Organização e disposição gráfica em <i>Português através de textos</i>	79
Figura 3 - Exemplos de perguntas de “Interpretação” e “Vocabulário”	83
Figura 4 - Exemplo de “Exercício de Estilo”	84
Figura 5 - Exemplo de “Resumo” e “Esquema” gramaticais	86
Figura 6 - Exemplo de “Estudo Dirigido”	88
Figura 7 - Continuação do exemplo de “Estudo Dirigido”	89
Figura 8 - Esquema de organização das unidades de <i>Português através de textos</i> : 4º ano Primário e Admissão	94
Figura 9 - Exemplo da seção “Estudo do texto” com exercícios de “Interpretação”, “Vocabulário” e “Redação”	98
Figura 10 - Exemplo de “Apreciação de Poema” em <i>Português através de textos</i> : 2ª Série	108
Figura 11 - Exemplo de apresentação de poema na “Antologia Poética” de <i>Português através de textos</i> : 3ª Série	112
Figura 12 - Coleções intituladas <i>Português através de textos</i>	131
Figura 13 - Integração das matérias do núcleo comum.....	135

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Fontes documentais utilizadas para compreender o <i>corpus</i> desta pesquisa.....	37
Quadro 2 - Distribuição das horas de aula de Português em todas as séries do ensino secundário conforme a Reforma Francisco Campos	44
Quadro 3 - Distribuição da jornada de aulas semanais de Português no ensino secundário de acordo com a Reforma Capanema.....	48
Quadro 4 - Programa de Leitura do ciclo ginasial na configuração da Portaria nº. 170 de 1942	49
Quadro 5 - Organização do programa de Português conforme a Portaria Ministerial nº. 87 de 1943	50
Quadro 6 - Programa de Português nos ciclos ginasial e colegial de acordo com a Portaria nº. 966/1951	52
Quadro 7 - Distribuição e organização das aulas de Português no ensino médio conforme a LDB/1961	55
Quadro 8 - Evolução do número de matrículas no ensino médio (1959-1969)	73
Quadro 9 - Distribuição das aulas	90
Quadro 10 - Edições dos volumes da coleção Português através de textos	91
Quadro 11 - Textos presentes em cada unidade de <i>4º ano Primário e Admissão</i> e temas gramaticais sugeridos para cada texto	96
Quadro 12 - Poemas que compõem a “Antologia Poética” de <i>4º ano Primário e Admissão</i> .	99
Quadro 13 - Organização das unidades e subunidades de <i>Português através de textos: 1ª Série</i>	101
Quadro 14 - Localização dos “Estudos Dirigidos” e seus textos em <i>Português através de textos: 1ª Série</i>	103
Quadro 15 - Demais textos observados em <i>Português através de textos: 1ª série</i>	104
Quadro 16 - Organização das unidades e subunidades de <i>Português através de textos: 2ª Série</i>	106
Quadro 17 - Poemas utilizados nas “Apreciações de Poemas”	109
Quadro 18 - Organização das unidades e subunidades de <i>Português através de textos: 3ª Série</i>	110
Quadro 19 - “Antologia Poética” de <i>Português através de textos: 3ª Série</i>	113
Quadro 20 - Demais textos observados em <i>Português através de textos: 3ª série</i>	113
Quadro 21 - Organização das unidades e subunidades de <i>Português através de textos: 4ª Série</i>	116

Quadro 22 - “Antologia Poética” de <i>Português através de textos</i> : 4ª Série	119
Quadro 23 - Distribuição dos textos e autores na coleção <i>Português através de textos</i>	123

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
INTRODUÇÃO	24
1 LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS: uma articulação entre a história da disciplina Português e dos materiais didáticos para o seu ensino no Brasil	41
1.1 Constituição e organização da disciplina Português no ensino secundário brasileiro: da Reforma Francisco Campos a primeira LDB	42
1.2 Materiais didáticos para o ensino de Português no ensino secundário brasileiro até a década de 1960	58
1.3 A invenção de uma nova configuração de livro didático de Português no cenário brasileiro	62
2 PORTUGUÊS ATRAVÉS DE TEXTOS (1965-1971): um estudo da primeira coleção didática de Magda Becker Soares	65
2.1 Magda Becker Soares e o contexto de produção e publicação da coleção didática <i>Português através de textos</i>	66
2.2 Aspectos da coleção <i>Português através de textos</i>	74
2.2.1 4º ano Primário e Admissão	92
2.2.2 1ª Série	100
2.2.3 2ª Série	104
2.2.4 3ª Série	109
2.2.5 4ª Série	114
2.2.6 Outras características do programa de <i>Português através de textos</i>	120
2.3 Textos e autores em <i>Português através de textos</i>	122
3 DESATUALIZAÇÃO DA COLEÇÃO: a promulgação da Lei nº. 5.692 e as mudanças no ensino de língua portuguesa	125
3.1 <i>Português através de textos</i> : considerações e outras coleções	126
3.2 A promulgação da Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971, e as mudanças no ensino de língua portuguesa	133
3.3 A desatualização da coleção <i>Português através de textos</i>	136
CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
REFERÊNCIAS	144
BIBLIOGRAFIA	150
FONTES	151

INSTITUIÇÕES, ACERVOS E SITES CONSULTADOS	153
ANEXOS.....	154
Anexo 1 – Entrevista com a Professora Dra. Magda Becker Soares.....	155
Anexo 2 - Os textos em <i>Português através de textos</i>	174

APRESENTAÇÃO

Vamos bordando a nossa vida, sem conhecer por inteiro o risco;
representamos o nosso papel, sem conhecer por inteiro a peça.

(SOARES, 2001a, p. 28)

A epígrafe que inicia esta apresentação pode ser aplicada ao processo de formação pelo qual passei até ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação (PGEDU), da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba, em 2015, processo que, sempre que reflito a respeito, teve início quando ingressei no extinto Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM)¹, Unidade de Jales/SP, em 2003. Naquele momento não imaginava que rumos minha formação como professor tomaria, e ainda acredito que esteja muito cedo para dizer onde cheguei, contudo, foi a partir dali que descobri o caminho que resolvi trilhar em minha formação pessoal, acadêmica e profissional.

O gosto pela leitura e o interesse pelas questões relacionadas à linguagem, de um modo geral, levaram-me a ingressar no curso de Licenciatura Plena em Letras com Habilitação em Português, Inglês e Respectivas Literaturas, do Centro Universitário de Jales (UNIJALES), curso este concluído em 2008. Foi nesse mesmo ano que, uma vez aprovado em concurso público, comecei a atuar como professor polivalente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Nove Anos, da Escola Municipal “Professora Dirce de Almeida Braga Wrasek”, unidade escolar da Secretaria Municipal de Educação de Aparecida d’Oeste/SP.

Assim que terminei minha primeira licenciatura, tive a oportunidade de ingressar no curso de Licenciatura Plena em Letras com Habilitação em Português, Espanhol e Respectivas Literaturas, que concluí em 2010, também pela UNIJALES e, no ano seguinte, concluí a graduação em Pedagogia pelas Faculdades Integradas de Urubupungá (FIU) na Associação de Ensino e Cultura Urubupungá (AECU), da cidade de Pereira Barreto/SP.

Em 2013, por meio de aprovação em concurso público, assumi o cargo de Professor de Língua Estrangeira Moderna - Inglês (LEM-Inglês) na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e nesse mesmo ano ingressei no curso de Especialização em Produção e Análise de

¹ Segundo Amaral (2011), o projeto CEFAM surgiu na década de 1980 como uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC), elaborado pela antiga Coordenadoria do Ensino Regular de Segundo Grau para revitalização do ensino normal. Ainda de acordo com a pesquisadora, o CEFAM foi criado com o objetivo de redimensionar as escolas normais, dotá-las de condições adequadas à formação dos profissionais com competência técnica e política e ampliar-lhes as funções de modo a torná-las um centro de formação inicial e continuada para professores de educação pré-escolar e para o ensino das séries iniciais do ensino fundamental.

Textos sob Perspectivas Linguísticas e Literárias, pelo Centro Universitário de Votuporanga (UNIFEV), em Votuporanga/SP.

Embora cursar uma pós-graduação *stricto sensu* fizesse parte do meu projeto de formação pessoal e profissional, foi a minha trajetória durante a especialização que fez com que eu me sentisse confiante para tentar o processo seletivo para o mestrado acadêmico em Educação na UEMS/Paranaíba.

Meu projeto inicial de pesquisa propunha uma análise da reescrita de contos de fadas por alunos dos anos iniciais do ensino fundamental de nove anos de escolas públicas sob a perspectiva da Linguística de *Corpus*² com o objetivo de verificar a influência do letramento³ no processo de desenvolvimento da escrita, projeto derivado de uma pesquisa desenvolvida por mim e colegas de especialização sob a orientação do professor Dr. Edson Roberto Bogas Garcia, cujo resultado culminou com a publicação de artigo intitulado “Leitura, reescrita e análise do léxico no processo de letramento em séries do ensino fundamental”. (GARCIA; MARSON; BOMBONATTI; RODRIGUES, 2014).

Depois de ser aprovado no processo seletivo e ingressar na linha de pesquisa “História, Sociedade e Educação” da turma de 2015 do mestrado acadêmico em Educação da UEMS/Paranaíba, na primeira sessão de orientação que tive com a professora Dra. Estela Natalina Mantovani Bertolotti, minha orientadora, fui aconselhado a desenvolver um novo projeto de pesquisa, tendo em vista que aquele que havia apresentado já tinha sido, de certa forma, concluído durante a minha especialização quando, junto com meus colegas, publiquei os resultados dessa investigação.

Atenta à presença do termo “letramento” em meu projeto inicial de pesquisa, minha orientadora me chamou a atenção para a possibilidade de fazer uma investigação sobre as memórias de leitura da educadora Magda Becker Soares, já que o nome da educadora está diretamente ligado a este termo. Para isso, recebi na mesma sessão de orientação material de leitura e referências para que pudesse desenvolver um novo projeto abordando esse tema. Contudo, das leituras que realizei, me chamou a atenção o texto de Mortatti e Oliveira (2011a) intitulado “Magda Soares na História da Alfabetização no Brasil”, que apresentava um levantamento da produção bibliográfica da educadora e sua relação com a história da

² De acordo com Sardinha (2000), a Linguística de *Corpus* ocupa-se da coleta e exploração de *corpora* ou conjuntos de dados linguísticos textuais coletados criteriosamente com o propósito de servirem para a pesquisa de uma língua ou variedade linguística.

³ Letramento, segundo Soares (2016, n.p.) é, no contexto educacional, um termo “[...] para designar uma aprendizagem inicial da língua escrita entendida não apenas como a aquisição do sistema alfabético e suas convenções, mas também como a introdução da criança às práticas sociais da língua escrita, ou, mais amplamente, à cultura do escrito”.

alfabetização no Brasil, além disso, nas referências indicadas pelos pesquisadores – título para o qual minha orientadora também já havia me chamado a atenção – constava o memorial elaborado por Magda Becker Soares atendendo ao requisito para inscrição em concurso de Professor Titular na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em 1981, e que em 1991 foi publicado em livro sob o título de *Metamemória-memórias: travessia de uma educadora*⁴. Tive acesso à segunda edição desse livro, publicada em 2001.

A leitura dos textos de Mortatti e Oliveira (2011a) e Soares (2001a) chamaram minha atenção para a primeira coleção didática produzida por Magda Becker Soares, *Português através de textos*, cujo primeiro volume foi publicado em 1965⁵. Ao escrever sobre a sua primeira coleção didática, Soares (2001a, p. 72, grifos da autora) demonstrou a consciência de uma produção que refletia uma “[...] visão otimista e utópica do papel e das possibilidades da língua como instrumento de comunicação num mundo que parecia não precisar mais do que ‘mensagens perfeitas’ para crescer em perfeição”.

Interessado em conhecer a coleção em sua materialidade, após entrar em contato com algumas livrarias e pesquisar em algumas plataformas virtuais de busca, tive acesso a alguns exemplares da coleção *Português através de textos*, entre eles, um de seus manuais do professor. Aquela visão otimista e utópica mencionada por Soares (2001a) pode ser notada no texto introdutório do manual do professor no seguinte trecho:

Evidencia-se assim o excepcional valor do ensino da língua materna. Porque ninguém poderá negar a importância primordial da comunicação para o ser humano. Podemos mesmo dizer que é a comunicação que nos faz pessoas. Por natureza comunicáveis e comunicantes, somos mesmo os únicos seres⁶ capazes de comunicar-se. Pela comunicação nos formamos, nos afirmamos e nos acrescentamos. Eu construo os outros e os outros me constroem, através das mensagens que trocamos. Quanto mais perfeitas as mensagens, mais perfeita a construção do *outro*, mais perfeita a construção do *eu* e, portanto, mais perfeita a construção do mundo.

Mas quão freqüentemente são as mensagens imperfeitas! Comunicáveis que somos, quão imperfeitos ao comunicar! Eu me expresso mal, e destruimo-nos uns aos outros na imperfeição de nossas mensagens. Razão disso é, por um lado, a própria imprecisão e insegurança da palavra, por outro lado, a nossa imprecisão e insegurança ao usá-la. Necessário se torna, pois, que aprendamos a manejar melhor as palavras, para que, por um lado, sejamos capazes de melhor expressar nossas mensagens, e, por outro lado sejamos capazes de compreender melhor as mensagens que recebemos. A língua não deve ser usada apenas para entendermo-nos, mas, mais ainda, para entendermo-nos *bem*. E isso só se consegue com uma difícil

⁴ Soares (2001a).

⁵ Magda Becker Soares produziu uma coleção homônima publicada no final da década de 1980, contudo, a coleção *Português através de textos* a qual esta pesquisa se refere é a produzida na década de 1960.

⁶ Como a redação da coleção *Português através de textos* atendia às regulamentações do Formulário Ortográfico de 1943, optei por manter o texto original nas suas citações sem fazer as adequações às regulamentações do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 2009.

aprendizagem, que é responsabilidade do professor de língua materna. (GUIMARÃES/SOARES⁷, p.10-11, 1969, grifos da autora).

Após ler novamente o texto de Soares (2001a), identifiquei a mudança de posicionamento da autora em relação às suas perspectivas sobre as possibilidades da língua portuguesa em uma reflexão que ela fez sobre sua primeira coleção e sobre sua compreensão da língua durante os anos finais da década de 1960:

Hoje, sei: mais que instrumento de comunicação, a língua é instrumento de discriminação social, mais que instrumento de ‘construção’ do outro e do mundo, é instrumento de opressão e de exercício do poder. E, certamente, não é só de mensagens perfeitas que o mundo precisa para crescer em perfeição... (SOARES, 2001, p. 72, grifos da autora).

Ao comparar as considerações da autora naqueles diferentes momentos, 1969 e 1981, comecei a compreender que a coleção *Português através de textos* era resultado de uma maneira de se pensar a língua portuguesa e o seu ensino em determinado momento da história e que poderia ser investigada a partir de uma perspectiva histórica, não para compará-la, avaliá-la ou julgá-la, mas para entendê-la como um produto de seu tempo e compreender quais foram os contextos que possibilitaram a sua produção. Nesse sentido, como afirma Bertoletti (2010, p. 61-62), “[...] é importante frisar que a abordagem de fundo histórico não visa ao julgamento de valor, nem a assunção do ponto de vista defendido pelos sujeitos envolvidos, nem a exorcização do passado. Seu objetivo é compreender – para explicar – fatos e fenômenos [...]”. Assim, tomei a coleção *Português através de textos* como objeto de investigação desta pesquisa, propondo-me a responder à seguinte questão: o que foi a coleção didática *Português através de textos* e como os movimentos e transformações ocorridos na história do ensino de língua portuguesa no Brasil confluíram para a produção dessa coleção?

Uma vez que determinei a questão da pesquisa, no processo formativo do mestrado, procurei encontrar caminhos que me conduzissem ao desenvolvimento desta dissertação e ao meu desenvolvimento como pesquisador iniciante, por isso – e também atendendo à sugestão de minha orientadora – ingressei no Grupo de Estudos e Pesquisas em História e

⁷ Durante a produção da coleção *Português através de textos* a educadora mineira ainda assinava como Magda Soares Guimarães. Em todos os trabalhos referenciando a coleção que identifiquei, sua autoria é creditada à grafia atual do nome da autora: Magda Becker Soares ou apenas Magda Soares. Contudo, em seu memorial, Soares (2001) utiliza, com certa frequência, as expressões “vejo-a”, “a outra que fui” e a terceira pessoa do singular para se referir a sua atuação, produção e engajamento no passado, assim, optei por referenciar as citações dos textos em que a autora assinava como Magda Soares Guimarães utilizando o sobrenome Guimarães seguido por uma barra (/) e o sobrenome utilizado pela autora atualmente, Soares, constituindo, desta maneira, as referências Guimarães/Soares e GUIMARÃES/SOARES.

Historiografia da Educação Brasileira (GEPHEB)⁸, sob a liderança do professor Dr. Ademilson Batista Paes e da professora Dra. Estela Natalina Mantovani Bertoletti, no qual o debate com colegas e pesquisadores mais experientes foi de grande ajuda para pensar, refletir e me inspirar no meu trabalho como pesquisador. Também devo considerar a importância das disciplinas que cursei entre o segundo semestre de 2015 e o segundo semestre de 2016, todas no PGEDU-UEMS/Paranaíba. Foram elas:

1. *Pesquisa em Educação*, ministrada pelos professores Dr. Carlos Eduardo França e Dr. Elson Luiz de Araújo, tendo como objetivos discutir a ciência e a produção de conhecimento em educação, e apresentar abordagens da pesquisa educacional que contribuíssem para o desenvolvimento das dissertações dos mestrands ingressantes em 2015. Além disso, a disciplina também se propôs a discutir as bases da pesquisa qualitativa e da pesquisa quantitativa nos planos epistemológico e metodológico, fundamentos e abordagens teóricas para a produção do conhecimento em Ciências Humanas e auxiliar os mestrands na estruturação de seus projetos e planejamento de suas pesquisas.

2. *Cultura Escolar: perspectivas de análise e de investigação*, ministrada pela professora Dra. Estela Natalina Mantovani Bertoletti, tendo como objetivos apresentar a escola como objeto histórico, além de refletir sobre elementos conceituais de cultura escolar e a cultura escolar como perspectiva de análise e de investigação. Nessa disciplina também foram abordados aspectos da história das disciplinas e das instituições escolares, levando em consideração a cultura material escolar, as prescrições, as práticas escolares e os processos educativos, além de estudos e pesquisas no campo de investigação da cultura escolar.

3. *Educação Contemporânea*, ministrada pela professora Dra. Tânia Regina Zimmermann, tendo como objetivos refletir sobre a proposta de universalização da instrução pública nos marcos da Revolução Francesa; os movimentos de expansão escolar no século XIX; as concepções de educação produzidas pelo positivismo, liberalismo e marxismo para o século XX; as propostas pedagógicas contra-hegemônicas e as pedagogias do aprender a aprender no limiar do século XXI.

⁸ Ligado à linha de pesquisa em História, Sociedade e Educação, do PG-EDU-UEMS/Paranaíba, de acordo com informações do cadastro na plataforma *online* do Diretório Lattes dos Grupos de Pesquisa no Brasil, disponível em <https://goo.gl/rrG09j>, o GEPHEB tem como eixos norteadores a história da escolarização da infância, das práticas, das disciplinas e instituições escolares. As ações do grupo estão concentradas em ensino, pesquisa e extensão, cujos objetivos encontram-se no fomento da pesquisa na graduação e na pós-graduação por meio da produção de trabalhos acadêmicos, publicação de artigos em periódicos, anais e capítulos de livros; articulação, intercâmbio e colaboração com outros grupos de pesquisa que constituem o campo, vinculados ou não a outras instituições; organização, colaboração e coordenação de eventos institucionais e interinstitucionais na área. As reuniões presenciais do grupo acontecem mensalmente.

4. *Seminários de Pesquisa em Educação, Linguagem e Sociedade*, ministrada pelos professores Dr. Ademilson Batista Paes, Dr. Fabrício Antônio Deffacci e Dra. Andreia Nunes Militão, tendo como objetivos apresentar aspectos teóricos que contemplassem as pesquisas desenvolvidas no programa de mestrado. Além disso, a disciplina também promoveu a apresentação das pesquisas em andamento e discussões coletivas envolvendo discentes e docentes; reflexões acerca das etapas desenvolvidas, do percurso trilhado nas pesquisas e das perspectivas de desdobramentos dos trabalhos. A disciplina culminou com a publicação de três livros contemplando textos dos alunos regulares do programa e de pesquisadores de outras instituições, sendo eles: *Intersecções entre pesquisas/pesquisadores experientes e pesquisas/pesquisadores iniciantes no campo educacional*⁹, *Linguagem, educação e cultura: abordagens, pesquisas e ensino*¹⁰ e *História da Educação: estudos sobre fontes, diversidade e formação escolar*¹¹, neste último, publiquei, em coautoria com minha orientadora, o artigo intitulado “Iniciativas para a constituição do campo da história do livro didático no Brasil” (BOMBONATTI; BERTOLETTI, 2016b).

5. *Literatura, Leitura Literária: ensino/aprendizagem*, ministrada pelo professor Dr. José Antonio de Souza, tendo como objetivos apresentar concepções acerca da natureza e funções da literatura e da leitura e as especificidades da linguagem literária; e sobre o ensino e a aprendizagem de literatura em ambiente escolar e a formação do leitor. A disciplina também abordou questões sobre o letramento, o multiletramento e o letramento literário além de apresentar a literatura enquanto instituição. Também foram levantadas questões sobre teoria literária e a formação docente do professor de literatura.

6. *Tópicos Especiais em História da Educação: de uma “escola nova” para uma “escola sem sentido”?*, ministrada pelo professor Dr. Diogo Roiz, tendo como objetivos apresentar aspectos epistemológicos e metodológicos ligados à pesquisa em história da educação, além de discutir diferentes momentos da educação brasileira ao longo do século XX. No decorrer da disciplina, também foram promovidos debates acerca de pesquisas consagradas no âmbito da história da educação e das pesquisas em desenvolvimento pelos alunos regulares do programa de mestrado.

7. *Tópicos Especiais em História da Educação (Livro, leitura e edições didáticas: história e fundamentos de pesquisa)* que, ministrada pela professora Dra. Estela Natalina

⁹ Livro referente à linha de pesquisa *Currículo, formação docente e diversidade*, organizado por Militão; Santana (2016).

¹⁰ Livro referente à linha de pesquisa *Linguagem, educação e cultura*, organizado por Souza; Slavez; Freitas (2016).

¹¹ Livro referente à linha de pesquisa *História, sociedade e educação*, organizado por Paes; Bertolletti (2016).

Mantovani Bertoletti, organizou-se em torno da constituição do campo de estudos e pesquisas sobre o livro, a leitura e as edições didáticas voltadas para a criança e para o jovem no Brasil, abordando sua história e os fundamentos de pesquisa para a produção de uma História da Educação. No decorrer dessa disciplina foram discutidos: conceitos de livro e leitura nas interfaces da produção didática; agentes e instituições envolvidos na constituição do livro e da leitura como produtos didáticos; iniciativas governamentais, da sociedade civil e da sociedade científica para a consolidação do campo e diálogos entre diferentes campos e áreas que contribuíram para mudanças paradigmáticas na pesquisa sobre livros didáticos no Brasil. Nessa disciplina também foram estudados fundamentos de pesquisa no campo do livro, da leitura e das edições didáticas, bem como se avaliou a produção acadêmico-científica sobre o tema desenvolvida dentro de uma abordagem histórica.

A participação nessas disciplinas no mestrado do PGEDU-UEMS/Paranaíba e o desenvolvimento dessa pesquisa contribuíram para a minha participação nos seguintes eventos:

1. *XI Simpósio Científico-Cultural (XI SCIENCULT)* com o tema *Mídia: a produção do consenso e a cultura da violência*, sediado na Unidade Universitária de Paranaíba/MS da UEMS, em novembro de 2015. Durante o evento, apresentei a comunicação oral intitulada “A cultura escolar sob a ótica do videoclipe”, resultado de trabalho requerido para a disciplina *Cultura Escolar: perspectivas de análise e de investigação*, cujo artigo homônimo ao título da comunicação (BOMBONATTI; BERTOLETTI, 2016a), produzido com a coautoria da professora Dra. Estela Natalina Mantovani Bertoletti, foi publicado nos anais do evento.

2. *16º Congresso Brasileiro de Língua Portuguesa e 7º Congresso Internacional de Lusofonia do Instituto de Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (IP-PUC/SP)*: história, memórias e intersecções lusófonas, sediado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), em abril de 2016. Evento no qual apresentei a comunicação oral intitulada “Português através de textos: a coleção didática de Magda Soares como objeto de estudo para a produção de uma história do ensino de língua portuguesa no Brasil”.

3. *VII Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica (VII CIPA)*, promovido pela Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (Biograph) e pela Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), sediado nas instalações da UFMT, em Cuiabá/MT, em julho de 2016. No evento apresentei a comunicação oral intitulada “Magda Soares na década de 1960: da influência de Theodore Brameld à produção de Português através de textos” e, nos anais do evento, publiquei artigo homônimo ao título da comunicação (BOMBONATTI, 2016).

4. 2º Seminário de Pesquisa de Livros Didáticos de Língua Portuguesa, organizado pelo Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE) da Universidade Federal do Pernambuco (UFPE) e sediado na Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Educadores do Recife Professor Paulo Freire, Recife/PE, em novembro de 2016, no qual apresentei a comunicação oral intitulada “Português através de textos (1967)¹²: uma análise da primeira coleção de Magda Soares como fonte na história do livro didático de língua portuguesa”.

5. IX Congresso de Pesquisa e Ensino de História da Educação em Minas Gerais (IX COPEHE), promovido e organizado pela Faculdade de Educação (FACED), pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) e pelo Núcleo de Pesquisa em História e Historiografia da Educação (NEPHE) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em maio de 2017, em Uberlândia/MG, no qual apresentei comunicação oral intitulada “A formação do leitor em Português através de textos (1967): primeira coleção didática de Magda Becker Soares”.

Minha participação nos eventos e disciplinas citados contribuiu para que eu compreendesse de maneira mais ampla meu objeto de investigação e as possibilidades de analisá-lo no desenvolvimento dessa pesquisa. Também adquiri conhecimento sobre referenciais bibliográficos utilizados nesse texto, além de outras pesquisas já concluídas ou ainda em desenvolvimento que também abordaram o livro didático enquanto fonte para a compreensão e explicação de diferentes fenômenos na história da educação.

Durante esse período, também participei de sessões de orientação, eventos promovidos pela UEMS/Paraná e outras atividades desenvolvidas pelo GEPHEB, além de localizar, selecionar e organizar fontes documentais e aprofundar os estudos relacionados com esta pesquisa e a história do ensino de língua portuguesa e do livro didático no Brasil.

Se, como lembrado por Munakata (2012), houve uma época em que estudar livro didático era visto como desvio de comportamento, hoje, de acordo com o mesmo pesquisador, há uma proliferação de temas e abordagens possíveis para o seu estudo, pois, como Alves (2015, p. 5-6) chama a atenção:

[...] o nosso tempo ainda reclama por contribuição teórica sistemática que elucide, suficientemente, a peculiaridade histórica dos manuais didáticos surgidos com a escola moderna e como eles se realizaram no Brasil. As investigações concentradas nesses instrumentos, que por sua centralidade organizam o trabalho didático, ainda revelam carências profundas. Pesquisas sobre os manuais há muitas, mas bem

¹² Até o momento da produção deste trabalho eu ainda não havia tido acesso à primeira edição do primeiro volume da coleção *Português através de textos*, logo, as informações que obtive sobre o ano de lançamento da coleção, Mortatti e Oliveira (2011a) e Di Iório, Mesquita e Nogueira (2014), datavam 1967 como o ano de seu lançamento. Após acesso à edição, obtive a informação de que se trata de 1965.

poucas expõem o que os distingue no âmbito da escola de nosso tempo, o que equivale ao reconhecimento de que sua historicidade tem ficado na penumbra.

Assim, com esta pesquisa, pretendo, ao analisar historicamente uma coleção didática para o ensino de língua portuguesa produzida na segunda metade da década de 1960, contribuir para a produção de uma história da educação, do ensino de língua portuguesa e do livro didático no Brasil.

INTRODUÇÃO

Nada nos dá uma visão sobre a história da educação de forma mais clara do que os livros escolares do passado. Eles nos dizem o que as pessoas pensavam que valia a pena conhecer – o conteúdo da educação. Eles fornecem pistas sobre como os professores ensinavam – os métodos de ensino. E eles revelam o que era esperado dos alunos – os padrões e formas de avaliação¹³. (PERKINSON, 1985, p. 9).

A epígrafe desta Introdução evidencia a relevância do livro didático enquanto objeto de investigação na pesquisa histórica em educação. Além de objeto pedagógico, o livro didático também é um objeto cultural para o qual confluem sujeitos e instituições que o legitimam como tal e que, com sua trajetória de publicações e auxílio de outras fontes, torna-se, também, uma importante fonte de conhecimento da história de uma nação, pois “[...] dá a entender que rumos seus governantes escolheram para a educação, desenvolvimento e capacitação intelectual e profissional dos habitantes de um país”. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1998, p. 121).

Para Bittencourt (2004a), apesar de ser um objeto bastante familiar e de fácil identificação, o livro didático é praticamente impossível de ser definido, dadas as diferentes funções que ele assume ou pode assumir, dependendo das condições, lugar e momento em que é produzido e utilizado nas diferentes situações escolares.

Conforme definição do *Projeto Temático Educação e Memória*: organização de acervos de livros didáticos¹⁴, coordenado pela pesquisadora Dra. Circe Maria Fernandes Bittencourt¹⁵ e financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP):

¹³ Tradução livre.

¹⁴ O *Projeto Temático Educação e Memória*: organização de acervos de livros didáticos, segundo informações da plataforma virtual do Banco de Dados de Livros Escolares Brasileiros (LIVRES), teve início em 1994 junto ao Centro de Memória da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) com o objetivo de “[...] referenciar e localizar os livros didáticos brasileiros para auxiliar pesquisas sobre o tema, além de preservar e divulgar os acervos localizados em diferentes lugares [...]” (LIVRES, 2016, n. p.).

¹⁵ Graduada em História, em 1967, pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP), a pesquisadora Prof^a. Dra. Circe Maria Fernandes Bittencourt teve sua tese de doutoramento, *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*, defendida em 1993, também pela FFLCH da USP, e adaptada para publicação em 2008 com o título de *Livro didático e saber escolar (1810-1910)*, pela editora Autêntica, considerada um dos “[...] mais completos e bem sucedidos” trabalhos sobre o livro didático realizados no mundo (CHOPPIN, 2008, p. 10). Ao longo de sua carreira, entre outros temas, a pesquisadora desenvolveu trabalhos ligados à pesquisa historiográfica sobre ensino de história e à história dos livros e materiais didáticos, entretanto, neste trabalho, chama a atenção a contribuição da autora para a história do livro didático no Brasil que, de acordo com Salles (2010), foi um “divisor de águas” entre as pesquisas de cunho ideológico sobre o livro didático realizadas no Brasil entre as décadas de 1970 e 1980 e àquelas realizadas a partir da década de 1990 que, conforme Munakata (1982), passaram a tratar dos livros didáticos como política pública e educacional, considerando questões como a produção editorial desse objeto, sua inserção na escola, sua importância como suporte de disciplinas escolares e os usos e práticas que incidem sobre esse material.

Livros escolares (ou livros didáticos) são todas as obras cuja intenção original é explicitamente voltada para o uso pedagógico e esta intenção é manifestada pelo autor ou editor. Nesta concepção se inserem, além dos livros didáticos mais comuns, também denominados de compêndios ou manuais escolares, as obras conhecidas como paradidáticas, coletâneas de literatura produzidas para as escolas e ainda atlas e dicionários especialmente editados para uso pedagógico. (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2005, p. 7).

Ao apresentar um conceito mais amplo desse objeto, Choppin¹⁶ (2002, 2004) entende o livro didático como um objeto cultural complexo, situado no cruzamento da cultura, pedagogia, produção editorial e sociedade, e aponta o conceito de livro escolar como algo historicamente recente (CHOPPIN, 2009). Para o autor “[...] as obras, as quais os pesquisadores concordam que têm um estatuto pouco ou muito escolar, só recentemente têm sido percebidas pelos contemporâneos como fazendo parte de um conjunto coerente”. (CHOPPIN, 2009, p. 15).

Choppin (2009) também considera o livro didático como um objeto cultural designado por diferentes termos, usos e funções, que tem fronteiras muito fluidas com categorias editoriais vizinhas, cujo suporte não é necessariamente o de um livro impresso e cuja produção se modifica de acordo com características regionais. Contudo, há uma característica comum a todo livro didático que pode ser observada no verbete “Livro didático de Língua Portuguesa” para o *Glossário Ceale*¹⁷: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores, que caracteriza o livro didático como um objeto que:

[...] constitui-se como um material que foi pensado intencionalmente para o uso em situações escolares coletivas (nas salas de aula) ou individuais (em casa) [...] sua principal função social é colaborar para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem formal e sistematizado [...]. (BUNZEN, 2016, n.p.).

¹⁶ Alain Choppin (1948-2009) iniciou sua trajetória como pesquisador em 1979 no Service d’Histoire de l’Éducation (SHE), setor do Institut National de Recherche Pédagogique (INRP), no Institut Français de l’Éducation (IFÉ) da École Normale Supérieure de Lyon (ENS de Lyon) (BITTENCOURT, 2014). De acordo com Bianchini (2009, p. 469, tradução livre), o pesquisador “[...] se tornou um especialista da história dos livros e edições didáticas escolares e universitárias em seus múltiplos aspectos (recenseamento da produção, regulamentação, economia, *design*, recepção, utilização etc.)” e, ainda conforme Bianchini (2009, p. 470, tradução livre), “[...] Alain Choppin colocou seu trabalho no contexto ‘de uma história globalizante’ do livro didático, capaz de se servir de abordagens quantitativas e qualitativas para refletir sobre as implicações que a cultura e a história, além da política e das teorias educacionais, têm sobre os livros didáticos”. Para Bittencourt (2014) a abordagem de Choppin na perspectiva histórica “[...] possibilitava ampliar a compreensão do livro [didático]” evidenciando “[...] a complexidade de um material aparentemente simples, presente na vida de milhares de pessoas, com fronteiras indefinidas e que possui, de forma intrínseca, relações com vários sujeitos [...]” (BITTENCOURT, 2014, p. 48).

¹⁷ O Centro de Alfabetização Leitura e Escrita (Ceale) é um órgão complementar da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) atualmente dirigido pela pesquisadora Dra. Isabel Cristina Alves da Silva Frade. De acordo com sua plataforma virtual, Ceale (2016), o órgão foi criado em 1990 por Magda Becker Soares com o objetivo de integrar grupos interinstitucionais voltados para a área da alfabetização e do ensino de Português.

Para Bittencourt (2004b, p. 477), “[...] diferentemente de outras obras impressas, o livro didático possui peculiaridades em sua produção, circulação e uso”, e essas peculiaridades levaram Choppin (2007, p. 3) a afirmar que os livros didáticos:

[...] representam de fato para os historiadores uma fonte privilegiada. Eles são interessantes às questões da educação, à cultura ou mentalidades, à linguagem ou às ciências... à economia do livro, às técnicas de impressão, à semiologia da imagem ou à circulação das ideias ou do capital. O livro didático é certamente um objeto complexo que assume múltiplas funções¹⁸ [...].

Entretanto, a pesquisa sobre livros didáticos e edições escolares foi negligenciada durante muito tempo (CHOPPIN, 2002; 2004; 2007); (BITTENCOURT, 2004a). A história do livro didático, “primo-pobre da literatura”, na definição de Lajolo e Zilberman (1998), foi das mais esquecidas e minimizadas. Choppin (2002) afirma que vários fatores concorreram para o desinteresse pelo estudo desses objetos, entre eles, o autor enumera: 1) a grande maioria das pessoas considera os livros didáticos como objetos banais, sem nada de raro, exótico ou singular, pois estão muito presentes no cotidiano; 2) são mercadorias perecíveis que perdem todo seu valor de mercado assim que surgem mudanças nos métodos ou programas que fixam suas prescrições ou diante de fatos atuais que exigem modificações; 3) a democratização do ensino e a extensão da escolarização levaram a uma produção editorial didática cada vez mais massiva que reduziu a longevidade desse tipo de publicação, exigindo constantes renovações e a diversificação da produção editorial; 4) a abundância das publicações escolares dissuadiu durante muito tempo o interesse dos pesquisadores pela catalogação dos títulos; 5) a falta de conservação, dispersão e incompletude das coleções didáticas; 6) as diversidades regionais que se acentuam ainda mais em países onde a unidade é recente; e 7) por muito tempo os livros didáticos foram considerados como meros espelhos da sociedade ou vetores culturais e ideológicos.

Choppin (2009) afirma que os historiadores foram a primeira comunidade científica a se interessar pelos livros didáticos por volta dos anos de 1960. Esse interesse pode estar relacionado a uma tendência teórico-metodológica conhecida como Nova História¹⁹ que,

¹⁸ Tradução livre.

¹⁹ Segundo Burke (1992a), a expressão nova história tem origem, até onde o autor afirma ter conhecimento, no título do livro do estudioso americano James Harvey Robinson “A Nova História”, de 1912. Contudo, segundo Burke (1992b) foi a partir da fundação da revista *Annales*, em 1929, por Lucien Febvre e March Bloch que a Nova História ganhou *status* de tendência teórico-metodológica.

segundo Burke (1992a, p. 11), “[...] começou a se interessar por virtualmente toda a atividade humana [...]”. Dessa maneira, com a Nova História:

Abre-se, em consequência, o leque de possibilidades do fazer historiográfico, da mesma maneira que se impõe a esse fazer a necessidade de ir buscar junto a outras ciências do homem os conceitos e os instrumentos que permitiriam ao historiador ampliar sua visão do homem. (ODÁLIA, 1992, p. 4).

Se, de acordo com Chartier (1990), por muito tempo foi praticada uma história da educação essencialmente institucional e ideológica, com essa abertura passou-se a priorizar campos de trabalho

[...] numerosos para uma história que já não confunde os discursos sobre educação com os reais processos educativos e que pode propor (uma vez clarificados a função e funcionamento da escola em seus diferentes níveis) um novo exame dos antigos interesses: as teorias e projetos pedagógicos, os métodos de ensino, os conteúdos ensinados. (CHARTIER, 1990, p. 162).

Logo, a história da educação, ao buscar compreender o que ocorre no espaço escolar, ampliou a acepção de suas fontes para a constituição de possibilidades de análise da “caixa-preta” da escola. (JULIA, 2001). Às tradicionais fontes normativas, legais e oficiais que foram superestimadas e ajudaram a criar uma “[...] visão um pouco idílica da potência absoluta dos projetos pedagógicos [...]”, (JULIA, 2001, p. 12), juntaram-se outras, como: mobília, cadernos de alunos, provas e exercícios escolares, instrumentos científicos, materiais didáticos, fontes orais, entre outras. Julia (2001, p. 12) ainda afirma que “[...] para evitar a ilusão de um total poder da escola, convém voltar ao funcionamento interno dela”, atividade que abrange uma maior diversidade de fontes.

Como elementos constituintes da cultura escolar²⁰, portanto, os livros didáticos são importantes fontes na história da educação e, conforme Corrêa (2000), são veículos de

²⁰ Na definição de Julia (2001, p. 10), o termo cultura escolar é entendido como “[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização)”. Em tradução livre, Viñao Frago (2000, p. 100) define a cultura escolar como “[...] um conjunto de ideias, princípios, critérios, normas e práticas sedimentadas ao longo do tempo em instituições educacionais: modos de pensar e de agir que proporcionam a seus componentes estratégias e pautas para desenvolver-se tanto em salas de aula como fora delas – no resto do ambiente escolar e no mundo acadêmico – e integrar-se na vida cotidiana das mesmas. Estas formas de fazer e pensar – mentalidades, atitudes, rituais, mitos, discursos, ações – amplamente compartilhadas, assumidos e interiorizados, servem a uns e a outros para desempenhar suas tarefas diárias, entender o mundo acadêmico-educativo e fazer frente tanto às mudanças e reformas como às exigências de outros membros da instituição, de outros grupos e, em especial, dos reformadores, gestores e inspetores”. Munakata (2016), sobre o conceito de cultura escolar, chama a atenção para o fato de que há coisas que só

circulação de ideias que traduzem valores e comportamentos que se desejou que fossem ensinados. Nesse sentido, “[...] esse tipo de fonte pode servir como um indicador de projeto de formação social desencadeado pela escola”. (CORRÊA, 2000, p. 13). Nas palavras de Bertoletti (2014, p. 29), “[...] o livro didático é produto de uma época e, como tal, revela o que essa época delegou à escola como projeto de nação”.

No entanto, ainda de acordo com Bertoletti (2014, p. 29), “[...] a escola, por sua vez, cria mecanismos de ação próprios de uso desse livro didático que, por sua vez, situa-se entre as subordinações, transformações e tensões da produção cultural e da cultura escolar”. Dessa forma, segundo Corrêa (2000), os livros didáticos são fontes que permitem compreender a instituição escolar por dentro, pois, conforme a autora, essas fontes são portadoras de parte dos conteúdos dos currículos escolares e:

[...] dependendo do período histórico no qual for tomado como fonte, esse tipo de material pode ser considerado como o portador supremo do currículo escolar no que tange aos conhecimentos que eram transmitidos nas diferentes áreas, quando se constituiu em única referência tanto para professores quanto para alunos. (CORRÊA, 2000, p. 13).

Em relação à complexidade do livro didático como fonte e objeto de investigação e a variedade de aspectos relacionados com a sua produção, circulação e utilização, Bertoletti (2014, p. 29) afirma que:

[...] o caráter rico e complexo do livro didático como fonte e objeto de pesquisa reside na multiplicidade de agentes envolvidos em sua produção, circulação e consumo, haja vista que o livro didático situa-se na articulação entre prescrições e normas, discurso do professor, atividades dos alunos, projetos de um autor e de um editor, dificuldades ou não na distribuição, e tantas outras.

Se conforme Certeau (1982, p. 17), “[...] a pesquisa historiadora [sic] se apossa de todo documento como sintoma daquilo que o produziu”, o livro didático constitui, portanto, um *corpus* relativamente homogêneo capaz de oferecer informações que ajudem a explorar um determinado período, uma editora, uma disciplina escolar, entre outros. (CHOPPIN, 2007).

Em vista disso, nesta pesquisa, o livro didático é considerado como importante fonte na história do ensino das disciplinas²¹. Ainda assim, é importante levar em consideração que,

existem na escola, logo, as práticas, apropriações, atribuições de significados e resistências que ocorrem no ambiente escolar produzem configurações múltiplas e variadas na constituição de culturas escolares.

²¹ No caso desta pesquisa, tomo o livro didático de língua portuguesa como importante fonte na história do ensino de língua portuguesa.

conforme Viñao (2008), embora haja uma relação estreita entre a história dos livros didáticos e a história das disciplinas escolares, a história de uma disciplina não pode ser reduzida à análise de seus conteúdos ou dos livros utilizados em seu ensino. Para Viñao (2012), é fundamental que o historiador deste campo de pesquisa considere aquilo que o autor chama de “código disciplinar”.

O núcleo fundamental de toda disciplina escolar, o que a distingue das outras e a configura como tal, é o código disciplinar. Este código, ou a tradição socialmente construída em confronto ou aliança com outras tradições disciplinares, é composto por um conjunto de ideias, valores, premissas e diretrizes formais e informais, explícitas ou implícitas em: (a) um corpo de conteúdos – saberes, conhecimentos, habilidades, técnicas – reconhecíveis através de memórias e exercícios de oposição, livros didáticos, programas, trabalhos de alunos e exames; (b) um discurso ou argumentos sobre sua importância e utilidade acadêmica, profissional e seu valor educativo que legitimam a presença da disciplina no currículo; e (c) as práticas e rotinas profissionais relativas tanto ao modo de transmitir, ensinar e aprender os respectivos conteúdos – o que implica, entre outras coisas, analisar o contexto espacial e temporal em que a disciplina é ensinada, suas ferramentas e materiais didáticos e os papéis e modos de interação entre professores e alunos – como apresentados na sociedade e no mundo acadêmico em que são ensinados²². (VIÑAO, 2012, p. 116).

Assim, dentro desse conjunto de materiais, conteúdos, normas, discursos, práticas e rotinas educacionais que configuram o “código disciplinar”, o livro didático ganha relevância na investigação da história das disciplinas, pois, conforme Julia (2000) e Viñao (2008), não se pode pensar a história de uma disciplina sem levar em consideração os livros e materiais empregados em seu ensino, uma vez que, de acordo ainda com o pensamento de Viñao (2012), os livros didáticos, como componentes desse “código disciplinar”, possibilitam distinguir a “[...] a realidade pretendida ou sonhada – propostas teóricas –, a regulada ou prescrita – as normas legais – e a ensinada – a realidade²³ [...]” (VIÑAO, 2012, p. 116).

Nesse sentido, dentro da história das disciplinas escolares, para Choppin (2017 [2000], p. 85):

[...] o livro didático se situa no ponto de inflexão das prescrições fixadas, abstratas e gerais dos programas oficiais – em caso de que existam – e o discurso singular e concreto, porém, efêmero por natureza, que desenvolve cada aluno [ou professor] em sua sala e aula. Assim, pois, o livro didático constitui um testemunho escrito, portanto, permanente, infinitamente mais elaborado, detalhado e rico do que as instruções que supostamente executa.

²² Tradução livre.

²³ Tradução livre.

Em vista da utilização dos livros didáticos na constituição desse campo da história da educação, Chervel (1990) indica ao historiador das disciplinas escolares a necessidade da análise do conjunto dos materiais utilizados no ensino disciplinar de um determinado período (manuais, periódicos, livros, capítulos, exercícios, manuscritos entre outros), denominando-os “vulgatas”. Segundo Chervel (1990), cabe ao historiador o levantamento de um *corpus* representativo para evitar que amostras aleatórias conduzam a um resultado frágil em uma pesquisa.

De acordo com as contribuições de Chervel (1990), o livro didático, considerado componente fundamental da história de uma disciplina escolar, não pode ser analisado como única fonte na constituição dessa história, entretanto, as nuances e transformações que ocorreram em determinado período da história de uma disciplina escolar são materializadas em um livro didático.

Nas palavras de Viñao (2012), o livro didático como fonte também pode constituir uma forma de promoção e apoio ao estudo da história das disciplinas escolares e, segundo o mesmo pesquisador, é um campo privilegiado para o desenvolvimento de pesquisas nessa área, pois:

[...] os livros didáticos desempenharam – e seguem desempenhando – um papel chave na fixação dos conteúdos do código disciplinar de cada matéria. É neles que está, junto a outros aspectos, o núcleo básico, os conteúdos e as abordagens fundamentais de qualquer matéria ou disciplina. Há, porém, aspectos de sua história – em especial os relativos ao livro didático como produto comercial ou a sua regulamentação como tal produto – que mantêm apenas, quando a tem, uma relação indireta ou fraca com a história das disciplinas ou matérias. Não acontece o mesmo ao contrário: todos os aspectos da história das disciplinas interessam, em maior ou menor intensidade, a dos livros didáticos.²⁴ (VIÑAO, 2012, p. 113).

Ao mesmo tempo em que é um objeto cultural repleto de complexidades e dotado de uma – embora recente – história própria, o livro didático também contribui como fonte em outras pesquisas históricas; no caso desta pesquisa, contribui para a história da educação e a história do ensino de língua portuguesa no Brasil.

Diante das mudanças ocorridas no contexto educacional, social e da produção editorial didática brasileira, o contexto em que a coleção *Português através de textos* foi produzida e a coleção em si levaram à produção de um estado da arte²⁵ para localizar trabalhos que se

²⁴ Tradução livre.

²⁵ Durante a realização de pesquisa do tipo “estado da arte” também foram localizadas pesquisas sobre a história do ensino de Português no Brasil, entretanto, optei por apresentar apenas os trabalhos que utilizaram a coleção *Português através de textos* como fonte ou objeto de investigação a fim de demonstrar a pertinência de seu estudo nesta pesquisa.

debruçaram sobre a coleção enquanto fonte ou objeto de investigação. Como resultado dessa busca, localizei quatro trabalhos, além do produzido por Mortatti e Oliveira (2011a), já mencionado.

A primeira referência que encontrei sobre um trabalho utilizando a coleção como fonte foi a dissertação de Parmigiani (1996), disponível no Sistema de Bibliotecas da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) (SBU). Na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), localizei o trabalho de Moura (2005). No livro digital *História entrelaçada 6 – Língua portuguesa na década de 1960: linguística, gramática e educação*, organizado por Bastos e Palma (2014), localizei o já citado trabalho de Di Iori, Mesquita e Nogueira (2014), ligado ao Instituto de Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (IP/PUC-SP). E o trabalho mais recente, escrito por Cargnelutti (2015), na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

Intitulada *Poesia na escola: presença/ausência*, a dissertação de Tânia Rocha Parmigiani, apresentada em 1996 ao Curso de Mestrado em Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da UNICAMP, sob a orientação do professor Dr. João Wanderley Geraldi, teve como objetivo o estudo da presença ou da ausência do gênero poético na escola, para isso, tomou como *corpora* livros didáticos do período de 1950 a 1990²⁶; depoimentos de professores aposentados e ativos sobre a leitura de poemas na escola; e relatórios de estágio de alunos do curso de Letras da Universidade Federal de Rondônia, verificando nestes relatórios se o gênero poético foi tematizado. Entre os cinco livros didáticos de Português da década de 1960 que Parmigiani (1996) utilizou em sua pesquisa, constou o volume da primeira série do curso ginásial da coleção *Português através de textos*. Comparando a porcentagem de textos poéticos com outros gêneros textuais presentes nas coleções analisadas, a pesquisadora tentou evidenciar, entre outros aspectos de sua pesquisa, que o número de poemas presentes nas coleções didáticas diminuiu em detrimento de outros gêneros textuais entre as décadas de 1950 e 1990.

Na tese apresentada em 2005 ao Programa de Pós-Graduação em Conhecimento e Inclusão Social em Educação da Faculdade de Educação (FaE) da UFMG, sob a orientação do professor Dr. Antônio Augusto G. Batista, com o título de *A Linguística na escolarização do português: referências de uma obra didática construída entre 1965 e 2002*, a, naquele momento, doutoranda Tany Mara Monfredini Cordeiro de Moura, estudou cinco coleções

²⁶ A relação de todos os livros didáticos utilizados na pesquisa está em Parmigiani (1996, p. 84).

didáticas de autoria de Magda Becker Soares para apresentar hipóteses argumentativas para a compreensão das referências da Linguística²⁷ na escolarização do português. O *corpus* da pesquisa de Moura (2005) foi constituído pelas coleções: *Português através de textos* (1965), *Comunicação em língua portuguesa* (1973), *Comunicação e expressão: novo português através de textos* (1984), *Português através de textos* (1991), *Português: uma proposta para o letramento* (1999). A partir da análise das coleções, Moura (2005) levantou o vocabulário técnico e conceitual das coleções, descrevendo quais eram as referências da Linguística presentes na cena didática ao longo do período compreendido entre 1965 e 2002.

Parte do livro digital *História entrelaçada 6 – Língua portuguesa na década de 1960: linguística, gramática e educação*, (BASTOS; PALMA, 2014), publicação vinculada ao IP/PUC-SP, o capítulo *Entrelaçando ensino de português e ensino de como ensinar português: uma análise de Português através de textos*, de Magda Soares, de autoria dos pesquisadores Patrícia Silvério Leite Di Iório, Roberto Melo Mesquita e Sônia Maria Nogueira, é o resultado de um estudo linguístico-histórico da coleção *Português através de textos*. Nesse trabalho, os autores fazem uma análise da coleção didática, com bases na historiografia linguística, a partir dos princípios da Contextualização, Imanência e Adequação Teórica propostos pelo professor e pesquisador Konrad Koerner. Di Iório, Mesquita e Nogueira (2014) apresentam aspectos estruturais, organizacionais e históricos relacionados à coleção *Português através de textos* e contextualizam a coleção com o momento histórico e linguístico-histórico em que ela foi produzida.

Apresentada em 2015 ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração em Estudos Linguísticos, a tese de Joceli Cargnelutti, intitulada *A unidade didática dos livros didáticos de português do Ensino Fundamental II: um olhar ao longo dos tempos*, objetivou identificar a estrutura das unidades didáticas apresentadas em coleções de ensino de língua portuguesa das décadas de 1960, 1970, 1980, 1990, 2000 e 2010 a fim de pontuar os objetivos de ensino priorizados, conhecer como a linguagem verbo-visual se apresentava como elemento constitutivo da estrutura das unidades e identificar as permanências, deslocamentos e alterações nas unidades didáticas ao longo do período investigado. Em sua pesquisa, Cargnelutti (2015, p. 105) afirma que a coleção didática *Português através de textos*, de certa forma, colocava-se “[...] na contramão em relação a outras obras que circulavam no período, justamente por centrar sua sequência de atividades no trabalho com o texto e não na gramática”.

²⁷ A pesquisadora optou por redigir o termo com letra inicial maiúscula, por isso achei conveniente manter a transcrição do termo fiel à forma como foi empregada no corpo do trabalho.

Diante desses trabalhos encontrados, utilizando a coleção *Português através de textos* enquanto fonte histórica ou como objeto de investigação, todos com abordagens teórico-metodológicas distintas, há espaço para uma abordagem dessa coleção na perspectiva da pesquisa histórica em educação.

Se, como apontado por Le Goff (1990), a História Nova ampliou o campo do documento histórico, assumindo uma multiplicidade de documentos de todo o tipo, a coleção *Português através de textos*, nesta pesquisa, torna-se uma fonte capaz de ajudar a compreender um determinado momento da história da educação e da história do ensino de língua portuguesa no Brasil, pois é produto cultural de um período com suas próprias maneiras de pensar a educação e o ensino, ou, nas palavras de Mortatti (1999), pode-se tomá-la como documento portador de testemunhos de uma época.

Segundo Mortatti (1999, p. 73):

A pesquisa de fundo histórico em educação caracteriza-se como um tipo de pesquisa científica, cuja especificidade consiste, do ponto de vista teórico-metodológico, na abordagem histórica – no tempo – do fenômeno educativo em suas diferentes facetas. Para tanto, demanda a recuperação, reunião, seleção e análise de fontes documentais, como mediadoras na produção do objeto de investigação.

No caso deste trabalho, a opção teórico-metodológica para “encontrar” os sentidos e registros históricos na concepção da coleção *Português através de textos* foi o conceito de configuração textual, que, segundo Mortatti (2011b) demanda, além da análise do objeto de investigação, a utilização de fontes documentais como mediadoras da pesquisa sobre ele.

A pesquisa histórica em educação fundamentada no conceito da configuração textual, na definição de Mortatti (1999, p. 74) caracteriza-se como:

[...] um ato de interpretação centrado no conceito operativo do texto [...] com base no qual devem-se interrogar os documentos escritos na posição de um leitor contemporâneo que se esforça por compreender simultaneamente: o sentido da experiência vivida configurada nos discursos produzidos por sujeitos de outra época; a apropriação desses discursos por seus contemporâneos e seus pósteros; a razão pela qual os discursos que, em cada época, lograram permanência apresentam, de uma sucessão de acontecimentos, uma determinada versão e por que foram essas as versões preservadas no tempo e legadas aos pósteros como documentos/monumentos; e as inevitáveis diferenças entre os sentidos propostos por esses sujeitos e os sentidos atribuídos pelo próprio pesquisador, que, mediante a produção de determinado objeto de investigação, constitui-se como sujeito de um discurso interpretativo sobre esses discursos.

Para Mortatti (2010, p. 75), “[...] o que confere singularidade a um texto é o conjunto de aspectos constitutivos de sua configuração textual”. Conforme a autora, os aspectos e as questões às quais as fontes documentais respondem são:

[...] as opções temático-conteudísticas (o quê?) e estruturais-formais (como?), projetadas por um determinado sujeito (quem?), que se apresenta como autor de um discurso produzido de determinado ponto de vista e lugar social (de onde?) e momento histórico (quando?), movido por certas necessidades (por quê?) e propósitos (para quê?), visando a determinado efeito em determinado tipo de leitor (para quem?) e logrando determinado modo de circulação e utilização. (MORTATTI, 2010, p. 75).

Assim, a fim de investigar o que foi a coleção *Português através textos* e identificar como os movimentos e as transformações ocorridas na história do ensino de língua portuguesa culminaram na produção dessa coleção, esta pesquisa tem como objetivos:

- contribuir para uma história da educação, do livro didático e do ensino de língua portuguesa no Brasil;
- localizar, recuperar e reunir os volumes da coleção didática *Português através de textos* e fontes documentais relacionadas ao livro didático e ao ensino na década de 1961 a 1971, como: textos legais, coleções didáticas para o ensino de Português, referencial bibliográfico e entrevista semiestruturada (Anexo 1) realizada com a autora da coleção;
- analisar aspectos da coleção *Português através de textos* como didatização do ensino de língua portuguesa na década de 1961 a 1971;
- compreender a coleção *Português através de textos* em suas relações com outros livros para o ensino de Português e as normatizações para esse ensino;
- contribuir com pesquisas correlatas à história do ensino de língua portuguesa no Brasil e que também possam vir a ter a coleção *Português através de textos* como objeto de investigação.

Mortatti (1999) evidencia que todo o ato interpretativo é construção de uma representação a partir da problematização de outras representações construídas e tomadas como fontes documentais. Segundo a autora “[...] embora condição necessária, essas fontes documentais não devem ser confundidas com o objeto de investigação, uma vez que não são ‘dados’ e ‘só falam, quando se sabe interrogá-los’”. (MORTATTI, 1999, p. 73-74, grifos da autora).

Em busca das fontes documentais para o desenvolvimento desta pesquisa, o histórico da circulação do livro didático no Brasil não foi ignorado. De acordo com Bertolotti e Silva

(2016), desde a chegada dos jesuítas ao Brasil e a abertura da primeira escola de leitura, escrita e religião na Bahia, materiais impressos de ensino já circulavam pelo país e, de acordo com Munakata (2014), pelo menos desde 1808, com a instalação da Imprensa Régia no Brasil, havia leis que regulamentavam sua produção, circulação e importação. No entanto, foi preciso fazer um recorte temporal que limitasse o período histórico de abrangência desta pesquisa, para tanto, optei pela década de 1961 a 1971.

O motivo dessa opção remete à promulgação da Lei nº. 4.024, das Diretrizes e Bases da Educação, aos 20 de dezembro de 1961 e a sua reformulação com a Lei nº. 5.692, promulgada aos 11 de agosto de 1971, período que compreendeu a produção da coleção *Português através de textos* e a sua desatualização diante das novas propostas para o ensino de língua portuguesa que defendiam a predominância do ensino da língua como instrumento de comunicação (SOARES, 2001).

Essa nova ideologia, que atribuía à língua “função instrumental”, é que me levou a escrever outra coleção de livros didáticos para o ensino de Português (*Comunicação em Língua Portuguesa*, quatro volumes 5.^a, 6.^a, 7.^a e 8.^a séries²⁸ do primeiro grau), substituindo a anterior, considerada “desajustada” aos novos objetivos desse ensino. (SOARES, 2001, p. 93, grifos da autora).

O recorte temporal estabelecido não exclui a utilização de leis anteriores à LDB nº. 4024/61, relacionadas ao livro didático e ao ensino de língua portuguesa no Brasil, como fontes documentais para a compreensão da constituição dos processos que possibilitaram a produção da coleção *Português através de textos*.

Como fontes documentais também foram identificados e recuperados livros didáticos para o ensino de Português, homônimos e parônimos à coleção *Português através de textos*, que foram publicados no mesmo período que a coleção, além de outras publicações que ajudaram na compreensão da coleção enquanto objeto de investigação.

O Quadro 1 apresenta o conjunto das fontes documentais utilizadas para compreender o *corpus* desta pesquisa. Nele foram incluídos, além dos volumes recuperados da coleção *Português através de textos* e de textos legais relacionados ao livro didático e à regulamentação da educação no Brasil, volumes de coleções homônimas produzidas por Maria da Glória Pinto de Souza (1964 e 1967); J. Milton Beneman e P. Almiro Cabral (1969); Wilton Cardoso e Celso Cunha (1970); e a primeira edição de *Português: estudo integrado através de textos*, de R. M. Mattosinho, W. Arruda e A. J. Nascimento, cuja data de

²⁸ O volume da 5.^a série é de autoria exclusiva de Magda Becker Soares, os demais volumes foram produzidos com a coautoria do professor Adilson Rodrigues.

publicação não foi identificada. Todas as coleções foram selecionadas por seus títulos, a fim de identificar suas semelhanças e diferenças com o objeto de investigação desta pesquisa.

A tese de doutoramento de Magda Becker Soares, *Estudo Dirigido* (1962), e o memorial da autora *Metamemória-memórias: travessia de uma educadora* (2002), também estão incluídos no Quadro 1 como fontes documentais, pois a tese da autora foi aplicada na produção e desenvolvimento de *Português através de textos*, enquanto que no memorial da autora a coleção foi citada e comentada.

Nesse sentido, as fontes organizadas no Quadro 1, ao serem selecionadas e questionadas, podem ser tomadas, nas palavras de Mortatti (1999, p. 73), como “[...] portadoras de testemunhos de época” que, no caso desta pesquisa, ajudaram a compreender aspectos sobre a própria coleção *Português através de textos* e da história do ensino de Português no ensino ginásial brasileiro na década de 1961 a 1971.

Quadro 1 - Fontes documentais utilizadas para compreender o *corpus* desta pesquisa

	Volume	Edição	Ano	
Coleção <i>Português através de textos</i> (Magda Soares Guimarães/ Magda Becker Soares)	<i>Português através de textos</i> : manual do professor (curso ginásial)	7ª edição	1969	
	<i>Português através de textos</i> : 4º ano Primário e Admissão	2ª edição	1970	
	<i>Português através de textos</i> : 1ª Série	8ª edição	1967	
	<i>Português através de textos</i> : 2ª Série	4ª edição	1969	
	<i>Português através de textos</i> : 3ª Série	2ª edição	1969	
	<i>Português através de textos</i> : 4ª Série	3ª edição	1969	
Livros didáticos homônimos ou parônimos à coleção <i>Português através de textos</i>	Volume	Autoria	Edição	Ano
	<i>Português através de textos</i> 1ª e 2ª séries ginásiais <i>Português através de textos</i> 4ª série ginásial	Maria da Glória Souza Pinto	1ª edição 2ª edição	1964 1967
	<i>Português através de textos</i> : 1.º volume	J. Milton Benemann P. Almiro Cabral	1ª edição	1969
	<i>Português através de textos</i> : 1º colegial	Wilton Cardoso Celso Cunha	3ª edição	1970
	<i>Português – estudo integrado através de textos</i> : 1ª série ginásial	R. M. Mattosinho W. Arruda A. J. Nascimento	1ª edição	s.d.
Outros textos e publicações utilizadas como fontes documentais	Textos	Autoria	Edição	Ano
	<i>Estudo dirigido</i>	Guimarães/Soares	1ª edição	1962
	<i>Metamemória-memórias</i> : travessia de uma educadora	Magda Becker Soares	2ª edição	2001
	Entrevista com Magda Becker Soares ²⁹	Júlio César Bombonatti	2017	

²⁹ Entrevista concedida em 26 de julho de 2017 na residência da autora, em Belo Horizonte/MG, exclusivamente para o desenvolvimento desta pesquisa.

	Decretos, leis e pareceres	Descrição
Textos legais	Decreto-Lei nº. 19.890, de 18 de abril de 1931	Dispõe sobre a organização do ensino secundário.
	Portaria Ministerial s/n, 31 de julho de 1931	Define os programas do curso fundamental do ensino secundário e suas instruções metodológicas.
	Decreto-Lei nº. 1.006, de 30 de dezembro de 1938	Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático.
	Decreto-Lei nº. 4.244, de 9 de abril de 1942	Lei orgânica do ensino secundário.
	Portaria Ministerial nº. 170, de 11 de julho de 1942	Determina os programas das disciplinas de línguas e de ciências do curso ginásial do ensino secundário.
	Portaria n.º 966, de 2 de outubro de 1951	Expede os programas dos cursos ginásial e colegial.
	Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961	Fixa as diretrizes e bases da educação.
	Indicação s/nº/62, sem data	Amplitude e desenvolvimento das matérias obrigatórias.
	Lei nº. 5692, de 11 de agosto de 1971	Fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de Primeiro e Segundo Graus.

Fontes: Romanelli (1980); Soares (2001a); Souza (2008); Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados; Instituto de Investigação e Documentação em Ciências Humanas (IDHC); Acervo pessoal.

Diante do exposto, organizei este texto em *Apresentação, Introdução, Capítulos 1, 2, 3 e Considerações Finais*.

Na Apresentação, descrevi minha trajetória acadêmica e profissional, bem como o meu processo de ingresso no mestrado em educação, a escolha do tema e os motivos pelos quais decidi abordá-lo, além do desenvolvimento da pesquisa e dos caminhos que ela permitiu que eu trilhasse.

Na Introdução, apresentei os pressupostos teóricos que me permitiram fundamentar o desenvolvimento deste trabalho, bem como o “estado da arte”, metodologia e fontes documentais utilizadas.

No Capítulo 1, intitulado “Livro didático de Português: uma articulação entre a história da disciplina Português e dos materiais didáticos para o ensino de língua portuguesa no Brasil”, apresento aspectos relacionados à história do ensino de língua portuguesa no Brasil e à constituição e organização da disciplina Português a partir do Decreto-Lei nº. 19.890, de 18 de abril de 1931, conhecido como Reforma Francisco de Campos, que, conforme Dallabrida e Souza (2014, p. 13) “[...] conferiu, em nível legal, organicidade ao ensino secundário brasileiro por meio de várias estratégias inovadoras [...]”, até a Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixou as diretrizes e bases da educação brasileira. Com base nesse recorte histórico, apresento aspectos dos materiais didáticos utilizados para o ensino de Português nesse período, a fim de explicar a invenção de uma nova configuração do livro didático de português no contexto educacional brasileiro do final da década de 1950 e início dos anos 1960.

No Capítulo 2, “Português através de textos: uma análise da primeira coleção didática de Magda Becker Soares”, são apresentados aspectos do contexto de produção e publicação da coleção, bem como elementos biográficos de sua autora. Também descrevo cada um dos cinco volumes da coleção e aspectos de seus fundamentos expostos no *Manual do Professor*. Ainda neste capítulo, faço um estudo dos textos e autores presentes na coleção amparado pelos dados levantados no Anexo 2, de modo a compreender a proposta de um ensino centrado no texto.

No capítulo 3, intitulado “Desatualização da coleção: a promulgação da Lei nº. 5.692 e as mudanças no ensino de Português”, apresento considerações sobre a coleção *Português através de textos*, vislumbro as relações estabelecidas com coleções homônimas para o ensino de língua portuguesa à época e destaco ainda as mudanças promovidas no ensino de língua portuguesa a partir da reforma da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional e os

motivos que levaram à desatualização da primeira coleção de Magda Becker Soares frente às novas recomendações para o ensino de língua portuguesa no Brasil.

Para concluir este trabalho, trago: Considerações Finais, Referências, Bibliografia, Fontes, Instituições, Acervos e *Sites* consultados e Anexo contendo entrevista com a professora Dra. Magda Becker Soares e levantamento bibliográfico dos textos e autores presentes na coleção *Português através de textos*.

1 LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS: uma articulação entre a história da disciplina Português e dos materiais didáticos para o seu ensino no Brasil

Compreender a história do livro didático de Português no Brasil exige a investigação de pelo menos outras duas histórias: a história da disciplina Português e a história do livro didático no Brasil. Segundo Bunzen (2016, n.p., grifos do autor):

Até a década de 1950, os materiais didáticos impressos mais comuns entre os professores de língua para o ensino da leitura/escrita, das regras gramaticais e da literatura eram: cartilhas, livros de leitura, gramáticas e antologias. Surge, então, entre os anos 1950 e 1960, no contexto brasileiro, um “novo” tipo de material didático, que retoma características dos materiais anteriores, mas propõe um novo funcionamento e uma nova organização. Sua principal característica era fazer conviver no mesmo impresso uma coletânea de textos para o ensino da leitura e os conteúdos gramaticais, assim como atividades de “composição”, “redação”. Os primeiros livros didáticos de Português traziam essas divisões bem demarcadas (por exemplo, na primeira metade, a gramática e, na segunda, uma antologia de textos escolhidos), mas, ao longo do tempo, observa-se uma maior integração entre os eixos e objetos de ensino na organização gráfica e pedagógica dos livros. A coletânea de textos, as propostas de escrita e a gramática são fundidas com um conjunto de imagens, instruções de atividades (observar, ler, responder questionários, produzir, falar etc.) e explicações didáticas (resumos, esquemas, exemplos), geralmente dirigidas diretamente aos alunos.

As transformações citadas por Bunzen (2016) nos materiais para o ensino de língua portuguesa refletem uma série de mudanças e transformações que ocorreram na sociedade, na educação, no ensino de língua portuguesa no Brasil e que se articularam em uma nova proposta de livro didático para o ensino de Português na década de 1960.

Dessa maneira, embora o recorte temporal dessa pesquisa esteja compreendido entre os anos de 1961 e 1971 e o objeto de investigação escolhido seja uma coleção didática para o ensino de Português produzida a partir de 1965, não se pode desconsiderar aspectos históricos relacionados aos processos de implementação e organização da disciplina Português no ensino secundário brasileiro anteriores a esse período.

Estabeleci, portanto, um recuo temporal para compreender como a disciplina foi organizada por meio das prescrições legais a ela direcionadas em diferentes momentos a fim de perceber as alterações pelas quais ela passou até se configurar da maneira como foi prescrita nas fontes documentais no período do recorte histórico adotado.

Nesse sentido, parto, aqui, da promulgação do Decreto-Lei nº. 19.890, de 18 de abril de 1931, parte do conjunto de medidas educacionais conhecido como Reforma Francisco Campos, que, conforme Dallabrida (2009), seriou pela primeira vez o ensino de língua portuguesa em todos os anos do curso fundamental. Também utilizo o Decreto-Lei nº. 4.244,

de 9 de abril de 1942, que, entre outras medidas, ao reorganizar o ensino secundário brasileiro inseriu a disciplina Português em todas as suas séries.

A partir da observação desses decretos-leis e das portarias ministeriais publicadas em sua decorrência torna-se possível perceber as reformas educacionais promovidas a partir da promulgação da Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e em que elas modificaram o ensino de língua portuguesa no Brasil.

1.1 Constituição e organização da disciplina Português no ensino secundário brasileiro: da Reforma Francisco Campos a primeira LDB

Um dos primeiros atos do governo provisório de Getúlio Vargas (1930-1934), após a chamada Revolução de 1930, foi a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública ainda naquele mesmo ano (ROMANELLI, 1980; SAVIANI, 2005), pasta que foi primeiramente assumida pelo advogado, jurista e professor mineiro Francisco Luís da Silva Campos (1891-1968).

De acordo com Romanelli (1980), a ação desse ministério foi logo sentida por meio de uma série de decretos conhecidos como Reforma Francisco Campos que, conforme Saviani (2005, p. 31), promoveram “[...] a criação do Conselho Nacional de Educação, os estatutos das universidades brasileiras, a organização da Universidade do Rio de Janeiro e dos ensinos secundário e comercial.”

Um dos componentes da Reforma Francisco Campos, o Decreto nº. 19.890, de 18 de abril de 1931, modernizou o ensino secundário conferindo-lhe organicidade em nível nacional por meio de várias estratégias curriculares inovadoras (DALLABRIDA; SOUZA, 2014), dentre as quais se destacam:

[...] o aumento do número de anos do ensino secundário e sua divisão em dois ciclos, a seriação do currículo, a frequência obrigatória dos alunos às aulas, a imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal. (DALLABRIDA, 2009, p. 189).

Além disso, a habilitação no ensino secundário tornou-se exigência para o ingresso no ensino superior (RAMOS, 2005), de modo que era pretendido superar o regime de cursos preparatórios e de exames parcelados que remetiam ao período imperial. (DALLABRIDA; SOUZA, 2014).

Conforme Romanelli (1980), o ensino secundário foi dividido em dois ciclos: o curso fundamental, com duração de cinco anos, e o curso complementar, com duração de dois anos. Ainda de acordo com Romanelli (1980, p. 135), o primeiro ciclo “[...] tornou-se obrigatório para o ingresso em qualquer escola superior e o segundo, em determinadas escolas”. Assim, a autora destaca que o ensino secundário procurou oferecer formação básica geral no curso fundamental e o curso complementar buscou estruturar-se como curso preparatório para as faculdades de Direito, Ciências Médicas ou Engenharia, sendo oferecidos, segundo Souza (2008), em três classes didáticas: Curso Jurídico; Cursos de Medicina, Farmácia e Odontologia; e Cursos de Engenharia, Arquitetura e Química Industrial.

Em seu artigo terceiro, o texto do Decreto nº. 19.890, que em 4 de abril de 1932 foi ajustado e consolidado por meio do Decreto nº. 21.241, apresentava a seguinte distribuição das matérias que compunham o curso fundamental:

Art. 3º. Constituirão o curso fundamental as materias abaixo indicadas, distribuidas em cinco annos, de accôrdo com a seguinte seriação:

1ª serie: Portuguez - Francez - Historia da civilização - Geographia - Mathematica - Sciencias physicas e natuares - Desenho - Musica (canto orpheonico).

2ª serie: Portuguez - Francez - Inglez - Historia da civilização - Geographia - Mathematica - Sciencias physicas e natuares - Desenho - Musica (canto orpheonico).

3ª serie: Portuguez - Francez - Inglez - Historia da civilização - Geographia - Mathematica - Phyica - Chimica - Historia natural - Desenho - Musica (canto orpheonico).

4ª serie: Portuguez - Francez - Latim - Allemão (facultativo) - Historia da civilização - Geographia - Mathematica - Physica - Chimica - Historia natural - Desenho.

5ª serie: Portuguez - Latim - Allemão (facultativo) - Historia da civilização - Geographia - Mathematica - Physica - Chimica - Historia natural - Desenho.³⁰ (BRASIL, 2016 [1931], n.p.).

Como se pode observar, com a organização do ensino secundário promovida pela Reforma Francisco Campos, o ensino de Português passou a figurar em todas as cinco séries do curso fundamental. Para Dallabrida (2009, p. 189), por meio desse destaque “[...] procurava-se transmitir o nacionalismo emergente na sociedade brasileira, que foi reforçado pela Revolução de 30”.

Para direcionar o desenvolvimento das matérias indicadas no Decreto nº. 19.890, quantidade de horas de aula por semana em cada uma delas e sua distribuição nas séries, o

³⁰ O Artigo 3º do Decreto nº. 21.241, de 4 de abril de 1932, apresenta o mesmo conteúdo que o Decreto nº. 19.890, salvo a mudança ortográfica, em consequência do acordo ortográfico de 1931, e a inclusão do parágrafo único que prescrevia que “[...] Além das disciplinas constantes da seriação instituída neste artigo, os estabelecimentos de ensino secundário poderão ministrar o ensino facultativo de outras, uma vez que não seja alterado o regime de horas semanais referido no art. 34.” (BRASIL, 2016 [1932], n.p.).

Ministério da Educação e Saúde Pública baixou instruções ainda em 1931. De acordo com a portaria ministerial publicada no Diário Oficial, em 31 de julho de 1931, que definia os programas do curso fundamental do ensino secundário e suas instruções metodológicas nos termos do Artigo 10³¹ do Decreto nº. 19.890, como matéria, o ensino de Português era ministrado em um total de dezessete horas semanais, somadas as aulas de todas as cinco séries do curso fundamental. O Quadro 2 apresenta a distribuição dessas aulas.

Quadro 2 - Distribuição das horas de aula de Português em todas as séries do ensino secundário conforme a Reforma Francisco Campos

Matéria	Séries					Total
	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série	
Português	4h	4h	3h	3h	3h	17 horas

Fonte: Brasil, 1931.

O ensino de Português, conforme as indicações dos programas do curso fundamental do ensino secundário e suas instruções metodológicas, dava ênfase “[...] à aquisição da língua nacional, em especial ao aprendizado da escrita e da fala [consideradas] corretas”. (SOUZA, 2008, p. 155). Além disso, conforme é notado na introdução das instruções metodológicas direcionadas ao ensino de língua portuguesa, o programa também visava proporcionar formação literária ao estudante:

O programa desta cadeira tem por objetivo proporcionar ao estudante a aquisição efetiva da língua portuguesa, habilitando-o a exprimir-se corretamente, comunicando-lhe o gosto da leitura dos bons escritores e ministrando-lhe o cabedal indispensável á formação do seu espírito bem como a sua educação literária. (BRASIL, 1931, p. 12.405).

Para primeira e segunda séries, o programa de Português do curso fundamental do ensino secundário prescrevia um ensino acentuadamente prático, com lições de gramática reduzidas ao mínimo possível e transmitidas por processos indutivos. (BRASIL, 1931). Além disso, o programa também recomendava conversações orientadas, pequenas exposições orais e reproduções livres de textos lidos em aula, o que, de acordo com as instruções do programa, permitia que o professor corrigisse a linguagem dos alunos e, assim, preparasse os subsídios

³¹ O Artigo 10 do Decreto nº. 19.890, em seu texto original, determinava que “[...] Os programmas do ensino secundário, bem como as instruccões sobre os methodos de ensino, serão expedidos pelo Ministerio da Educação e Saude Pública e revistos, de três em três annos, por uma commissão designada pelo ministro e á qual serão submettidas as propostas elaboradas pela Congregação do Colégio Pedro II.”

para a “composição escrita”, prática que o programa delegava às terceira, quarta e quinta séries. Nesse sentido, o programa de Português, para a primeira e segunda série do curso fundamental recomendava:

Leitura de trechos de pensadores e poesias contemporâneos, escolhidos de acordo com a capacidade média da classe. Explicação dos textos. Estudo metódico do vocabulário. Reprodução oral do assunto lido.

Recitação de pequenas poesias previamente interpretadas.

Composição oral: pequenas descrições de cenas comuns da vida humana e da natureza; breves narrativas, fábulas, contos populares.

Estudo gramatical baseado no livro de leitura e flexão nominal: gradação, numerais, emprego frequente das formas verbais mais comuns, especialmente do imperativo; estudo simultâneo e moderado da análise lexicológica e da sintática; substituição de frases por outras de formas diversas e sentido equivalente; conversão de frases compostas em frases simples; transformação de orações coordenadas em subordinadas, e vice-versa; passagem de orações conjuncionais a reduzidas, e vice-versa; exercícios de concordância e regência; colocação dos pronomes oblíquos; exercícios ortográficos no quadro negro. (BRASIL, 1931, p. 12.405).

A partir da terceira série, o programa recomendava o desenvolvimento do estudo da morfologia e da sintaxe, a continuidade dos exercícios orais, como nas duas primeiras séries, e incluía a redação de cartas e diálogos escritos no quadro negro e individualmente sobre assuntos sugeridos pelos próprios alunos. (BRASIL, 1931). Assim, de acordo com as recomendações do Ministério da Educação e Saúde Pública, ao ensino de Português na terceira série do curso fundamental do ensino secundário, era recomendado:

Leitura de excertos de prosadores e poetas modernos. Explicação dos textos. Estudo metódico do vocabulário.

Composição oral: pequenas descrições de cenas da vida humana e da natureza; breves narrativas de episódios da história do Brasil; reprodução livre de assuntos lidos fora da classe.

Composição escrita: cartas e diálogos redigidos pela classe, em colaboração, e escritos no quadro negro.

Estudo gramatical: resumo sistemático das observações feitas nos anos precedentes: noções elementares de fonética; formação de palavras; particularidades sintáticas; sintaxe de colocação. (BRASIL, 1931, p. 12.405).

A partir da quarta série, o programa de Português indicava maior atenção às aulas de redação, recomendando dedicação de cerca de três quartos do tempo letivo à produção de correspondências, descrições e narrações acompanhadas de exercícios de estilo e análise literária de textos. Além disso, o programa de Português da quarta série ainda recomendava o estudo elementar da gramática histórica e a justificação de preceitos da gramática expositiva. (BRASIL, 1931). Dessa maneira, o programa de Português contemplava:

Leitura e interpretação de trechos de poetas e prosadores dos dois últimos séculos. Análise literária elementar. Exercícios escritos de composição oficial e narrações sôbre assuntos variados; descrição de tipos de cenas. Exercícios frequentes de estilo no quadro negro. Origem da lingua portuguesa; seu domínio; constituição do lexico português; as linguas romanicas. O português do Brasil. Estudo elementar de fonetica historica. Formas divergentes; suas causas. As tres declinações do latim popular. O caso lexicogenico. O desaparecimento do neutro. Fatos devidos á analogia. Justificação das regras referentes ás flexões de genero número e á gradação sintatica. As tres conjugações do latim popular; perdas sofridas pêlo latim literário; creações romanicas; fatos devidos á analogia. Explicação das formas verbais mais caracteristicas, consideradas irregulares pela gramatica expositiva. Observações sôbre a ortografia, apoiadas nos conhecimentos da fonetica historica. (BRASIL, 1931, p. 12.406).

Última série do curso fundamental, o programa da quinta série propunha uma formação literária ao estudante. Nesta série, conforme o programa, (BRASIL, 1931), os alunos seriam expostos às regras da composição literária e ao estudo de obras de escritores nacionais e portugueses e também era indicado que os alunos fossem obrigados a tomar parte ativa na análise dos processos de escrita desses autores. Além disso, era sugerido aos professores que, enquanto não houvesse seletas organizadas em harmonia com o programa da quinta série, caberia ao professor selecionar textos e obras da maneira mais adequada, preferindo começar pelas obras modernas da literatura brasileira e portuguesa. Nesse sentido, as recomendações do programa de Português da quinta série eram:

I. Análise literaria.

Estudo literario de obra em prosa e verso de autores brasileiros e portugueses, escolhidas anualmente pelo professor, predominando as modernas e excluindo-se as do período ante-classico.

II. Literatura.

a) Noções preliminares – Literatura. Arte literaria. Prosa e verso. Ritmo. Formas de exposição: narração, descrição e dissertação. Generos de composição em prosa e verso. Estudo da versificação.

Estilo: virtudes estilísticas.

b) Sinopse de história literária – Formação e desenvolvimento da literatura portuguesa e da brasileira. Os fatores mais importantes. Divisão em períodos. Influência estrangeira. Escolas: origens, caracteres e principais representantes de cada escola.

III. Composição e estilo.

Dissertações morais. Dissertações literárias a proposito dos autores estudados. Impressões de leitura feitas fora da classe. Exercícios de estilo no quadro negro. (BRASIL, 1931, p. 12.406).

Embora a matéria Português estivesse presente em todas as séries do curso fundamental do ensino secundário na configuração do Decreto nº. 19.890, no curso

complementar ela não figurava em nenhuma de suas classes didáticas. A matéria que relativamente dava sequência aos estudos de Português e que estava presente no segundo ciclo do ensino secundário era Literatura, nas duas séries do Curso Jurídico, com um total de quatro horas semanais na primeira série e seis horas na segunda série.

Aparentemente dando continuidade ao programa de estudos literários de Português da quinta série do curso fundamental, o programa de literatura do curso jurídico apresentava como temas:

1ª série

I – Noções preliminares: conceito e significação da literatura e do fato literário; suas condições; distinção dos generos literários;

II – Literatura geral.

2ª série

III – Literatura portuguesa;

IV – Literatura brasileira;

V – Literaturas americanas e literaturas européias contemporâneas. (AMIGOS DAS EDIÇÕES GLOBO, 1936, p. 13).

A ausência de uma cadeira de Português nas séries das classes didáticas do curso complementar talvez se justifique pelo fato de que os exames vestibulares para ingresso nas faculdades de Direito, Ciências Médicas e Engenharia não exigissem a matéria, como se pode notar ao observar os Artigos 41, 121, 184, 215, 220 e 227³², que tratavam do ingresso em cursos superiores, do Decreto nº. 19.852, de 11 de abril de 1931, que dispunha sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro.

A matéria Literatura, oferecida no curso jurídico, era exigida apenas no exame vestibular para ingresso na faculdade de Direito, como observado no parágrafo único do Artigo 41 do referido decreto: “[...] Enquanto for exigido exame vestibular, versará este sobre as seguintes disciplinas: Latim, Geografia, Literatura, Psicologia e Lógica e Noções de Higiene.” (BRASIL, 2016, [1931]).

Contudo, se a Reforma Francisco Campos deu maior ênfase ao ensino de Português, foi a Reforma Capanema que “[...] assinalou a ascensão definitiva do ensino de Português no ensino secundário, uma vez que sua abrangência e carga horária, daí em diante, só tenderiam a aumentar.” (RAZZINI, 2000, p. 104).

De acordo com Saviani (2005), a partir de julho de 1934, o mineiro Gustavo Capanema Filho (1900-1985), substituiu Francisco Campos no Ministério da Educação e

³² Nesses artigos são apresentados, respectivamente, os requisitos para matrícula no primeiro ano das faculdades de Direito, Medicina, Engenharia, Farmácia, Odontologia e Arquitetura da Universidade do Rio de Janeiro, bem como as matérias cobradas nos exames vestibulares para cada um desses cursos superiores.

Saúde Pública, que, em 1937, veio a ser denominado de Ministério da Educação e Saúde. Conforme Saviani (2005, p. 32):

[...] Gustavo Capanema deu sequência ao processo de reforma educacional interferindo, nos anos 1930, no ensino superior, e a partir de 1942, nos demais níveis de ensino por meio das “Leis Orgânicas”, também conhecidas como “Reformas Capanema” [...]

Parte do conjunto de leis orgânicas que compuseram as Reformas Capanema, o Decreto-Lei nº. 4.244, de 9 de abril de 1942, organizou o ensino secundário em dois ciclos, o “ginasial” com duração de quatro anos, e o segundo ciclo, com duração de três anos em dois cursos paralelos, o curso “clássico” e o “científico”. (BRASIL, 1942a).

Nessa nova configuração, o ensino de Português estava inserido em todas as séries dos dois ciclos, como pode ser observado no Quadro 3, o que, segundo Souza (2008, p. 177), cumpria “[...] um objetivo político como elemento promotor da identidade e da integração nacional”.

Quadro 3 - Distribuição da jornada de aulas semanais de Português no ensino secundário de acordo com a Reforma Capanema

1º Ciclo				2º Ciclo								
Curso Ginasial				Curso Clássico com Grego			Curso Clássico sem Grego			Curso Científico		
1ª Série	2ª Série	3ª série	4ª Série	1º Ano	2º ano	3º ano	1º ano	2º ano	3º ano	1º ano	2º ano	3º Ano
4	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3

Fonte: Souza (2008, p. 176 e 183).

Em 15 de julho de 1942, por meio da Portaria Ministerial nº. 172, o Ministério da Educação e Saúde expediu e determinou as instruções metodológicas para a execução do programa de Português no ensino ginasial, indicando como suas finalidades:

- a) proporcionar ao estudante aquisição efetiva da língua portuguesa, de maneira que ele possa exprimir-se corretamente;
- b) comunicar-lhe o gosto da leitura dos bons escritores;
- c) ministrar-lhe apreciável parte do cabedal indispensável à formação do seu espírito e do seu caráter, bem como base à sua educação literária, se quiser ingressar no segundo ciclo ou fazê-la por si autodidaticamente.
- d) mostrar-lhe a origem românica da nossa língua e, portanto, a nossa integração na civilização ocidental, o que o ajudará a compreender melhor o papel do Brasil na comunhão americana e fora dela. (BRASIL, 1942c, n.p.).

Essas instruções metodológicas foram precedidas pela Portaria Ministerial nº. 170, de 11 de julho de 1942, que determinava os programas das disciplinas de línguas e de ciências do curso ginásial do ensino secundário. Em todas as quatro séries do curso ginásial o ensino de Português era pautado em três eixos: I- Leitura, II- Gramática e III- Outros exercícios.

As recomendações de leitura sugeriam o uso de textos em prosa e em verso, cartas e excertos literários. Além disso, percebe-se um forte apelo nacionalista³³ na sugestão de escolha dos textos que deveriam compor os programas de Português das séries ginásiais, como se pode observar no Quadro 4.

Quadro 4 - Programa de Leitura do ciclo ginásial na configuração da Portaria nº. 170 de 1942

1ª Série	Far-se-á em trechos, em prosa e em verso, que tenham por assunto principal a família, a escola e a terra natal.
2ª Série	Far-se-á em trechos, em prosa e em verso, que tenham por assunto principal a paisagem e a vida em cada uma das regiões naturais do Brasil.
3ª Série	Far-se-á em trechos, em prosa e em verso, que, sempre subordinados à idéia geral de amor ao Brasil, tenham por assunto principal a conquista da terra, o melhoramento dela e a atualidade brasileira.
4ª Série	Far-se-á, por já aspirar a constituir uma iniciação literária, em excertos da literatura brasileira e portuguesa, distribuídos em três classes: cartas, prosa literária e poesia.

Fonte: Brasil, 1942b.

As razões pela opção desses tipos de textos, conforme explica Souza (2008), se justificam pelo fato de que o domínio apropriado do Português assumia a dimensão de um dever patriótico e “[...] importava, sobretudo, fazer os alunos respeitosa de sua modalidade mais nobre, isto é, a língua literária, considerada a mais importante do ponto de vista social e político”. (SOUZA, 2008, p. 177).

O eixo gramatical do programa de Português era dividido em três unidades em cada uma das quatro séries ginásiais com tópicos e conteúdos bem definidos em cada um deles que, de acordo com a Portaria Ministerial nº. 170, (BRASIL, 1942b), deveriam estar apoiados nas leituras indicadas no primeiro eixo.

³³ Embora a Portaria Ministerial nº. 170 indicasse a utilização de textos que exaltassem o Brasil, a literatura e os autores brasileiros, a Portaria Ministerial nº. 172 indicava que o professor de Português poderia citar, ainda que sumariamente, autores e obras de outras nacionalidades “[...] recomenda-se que, no comentário da leitura, ou mesmo noutras ocasiões, o professor conduza as suas considerações de maneira que ache meio de falar, embora muito sumariamente, não só dos grandes vultos da civilização brasileira, principalmente os escritores, mas também das figuras mais eminentes das literaturas portuguesa e estrangeira.” (BRASIL, 1942c, n.p.)

Razzini (2000, p. 104) observa que no programa de Português do curso ginásial ocorreu um “[...] crescimento acentuado da gramática ‘expositiva’ (ou normativa) em relação à reforma anterior, principalmente da morfologia e da sintaxe, nas três séries iniciais, enquanto a fonética e algumas noções de gramática histórica foram introduzidas na 4ª série”.

Chamado de “Outros exercícios”, o terceiro eixo do programa de Português para o ciclo ginásial sugeria, em todas as quatro séries, a aplicação de atividades além das próprias de leitura e de gramática que, de acordo com a portaria, eram entendidas como: estudo do vocabulário, exercícios de ortografia e pontuação, ditados, exposições orais, reprodução de textos lidos, redação e estudo da versificação de poemas lidos. (BRASIL, 1942b). De acordo com as instruções do Ministério da Educação e Saúde, os “Outros exercícios” deveriam ser distribuídos por todo o ano letivo pelo modo que o professor julgasse mais conveniente. (BRASIL, 1942c).

O programa de Português dos cursos clássico e científico foi expedido em 23 janeiro de 1943 por meio da Portaria Ministerial nº. 87. Além dos eixos já existentes no ciclo ginásial, o programa acrescentava eixos intitulados “Noções Gerais de Literatura” na primeira série, “Noções de História da Literatura Portuguesa” na segunda série e, na terceira série, o eixo de Gramática foi subtraído dando lugar a “Noções de História da Literatura Brasileira”.

Quadro 5 - Organização do programa de Português conforme a Portaria Ministerial nº. 87 de 1943

Séries	1ª Série	2ª Série	3ª Série
Eixos	I- Noções Gerais de Literatura II- Gramática III- Leitura IV- Outros Exercícios	I- Noções de História da Literatura Portuguesa II- Gramática III- Leitura IV- Outros exercícios	I- Noções de História da Literatura Brasileira II- Leitura III- Outros Exercícios

Fonte: Brasil (1943).

Conforme Razzini (2000), o programa dos cursos clássico e científico privilegiava o estudo da literatura brasileira e portuguesa, descartando a literatura geral (ou universal) dos programas precedentes. Assim, ainda de acordo com a pesquisadora:

[...] além de registrar o aumento significativo da carga horária de Português, a Reforma Capanema, ao concentrar o estudo literário nos autores de língua portuguesa, assinalou também a ascensão da literatura brasileira na escola secundária, não mais diluída entre tantas outras. Além disso, a unificação do currículo de Português no curso clássico e no curso científico propiciou que a literatura entrasse no exame vestibular de todos os cursos superiores, e não apenas

no exame para a faculdade de direito, como fora até a década anterior. (RAZZINI, 2000, p. 104).

Após a queda de Getúlio Vargas (29 de outubro de 1945), em 2 de janeiro de 1946, durante o governo Eurico Gaspar Dutra (1946-1951), foi publicado um novo quadro-horário das disciplinas do ciclo ginásial e dos cursos clássico e científico (RAZZINI, 2000), entretanto, conforme a pesquisadora, a carga horária de Português não sofreu alterações.

Já em 1951, sob o então governo democrático de Getúlio Vargas (1951-1954), o Ministério da Educação e Saúde, ocupado pelo ministro Ernesto Simões da Silva Freitas Filho (1886-1957), estabeleceu um programa mínimo para o ensino secundário (SOUZA, 2008), justificando a “[...] necessidade de eliminar excessos e reduzir a prolixidade dos conhecimentos alinhados na estruturação das diversas disciplinas, que tornava penosa a tarefa didática”. (SOUZA, 2008, p. 185).

De acordo com Razzini (2000), o Ministério da Educação e Saúde incumbiu a Congregação do Colégio Pedro II de elaborar os programas das disciplinas que eram lecionadas lá e que seriam adotados em todas as escolas secundárias do Brasil. Assim, por meio da Portaria n.º 966, de 2 de outubro de 1951, foram expedidos os programas dos cursos ginásial e colegial e, em 14 de dezembro de 1951, por meio da Portaria n.º 1.045, foram expedidos os planos de desenvolvimento dos programas mínimos do ensino secundário e suas respectivas instruções metodológicas.

A Portaria n.º 966, (BRASIL, 1951a), uniformizou a quantidade de horas de ensino de Português em todas as séries do ensino secundário, três horas semanais em cada uma delas. Assim, somando-se as aulas de Português, era oferecido um total de vinte e uma aulas semanais.

No ciclo ginásial, o programa de Português ficou organizado em dois eixos: o Eixo 1, abrangendo leitura, interpretação, vocabulário, atividades orais, redação, exercícios escritos e ortografia; e o Eixo 2, com atividades gramaticais que tinham como apoio os textos utilizados no Eixo 1. (BRASIL, 1951a).

Já nos cursos Clássico e Científico, com exceção da segunda série, que tinha um eixo destinado à Literatura, ao Folclore, às Escolas Literárias e aos Gêneros de Composição em Prosa e Verso, o programa de Português era também organizado em dois eixos. Em todas as séries, o Eixo 1 abrangia a leitura, exposição oral e escrita; na primeira série, o Eixo 2 abordava noções de História do Português; na segunda série, Literatura Portuguesa e, na terceira série, Literatura Portuguesa. (BRASIL, 1951a).

Quadro 6 - Programa de Português nos ciclos ginásial e colegial de acordo com a Portaria nº. 966/1951

Ciclo Ginásial		
Séries	Eixos	Programa
1ª Série	1	a) Leitura e interpretação de excertos breves e fáceis de prosadores e poetas brasileiros dos dois últimos séculos. b) Vocabulário. c) Exposição oral. d) Recitação de pequenas poesias. e) Exercícios escritos de redação. f) Ortografia.
	2	a) A oração. b) Categorias gramaticais. c) Gênero, número e grau. d) Conjugação; vozes do verbo. e) Concordância e regência. f) Emprego dos pronomes átonos. g) Período de duas orações; valor das orações substantivas, adjetivas e adverbiais.
2ª Série	1	a) Leitura e interpretação de excertos de prosadores e poetas brasileiros dos dois últimos séculos. b) Vocabulário. c) Exposição oral. d) Recitação de pequenas poesias. e) Exercícios escritos de redação. f) Ortografia.
	2	a) Período composto. b) Categorias gramaticais. c) Gênero, número e grau. d) Conjugação; vozes do verbo. e) Concordância e regência. f) Sintaxe do verbo haver. g) Emprego dos pronomes átonos. h) Noções preliminares de composição e derivação.
3ª Série	1	a) Leitura e interpretação de textos de prosadores e poetas brasileiros e portugueses dos dois últimos séculos. b) Vocabulário. c) Exposição oral. d) Exercícios escritos de redação.
	2	a) Recapitulação sistemática e estudo complementar da matéria gramatical das séries precedentes. b) Sintaxe de colocação. c) Emprego dos tempos e dos modos. d) Sintaxe do pronome <i>se</i> . e) Colocação dos pronomes átonos. f) Estudo elementar de versificação.
4ª Série	1	a) Leitura e interpretação de textos de prosadores e poetas brasileiros e portugueses dos dois últimos séculos. b) Vocabulário. c) Exposição oral. d) Exercícios escritos de redação.
	2	Revisão: a) Quadros dos conectivos coordenativos e subordinativos. b) Quadros sinóticos da classificação das orações.
	3	a) Análise sintática. b) Figuras de sintaxe. c) Linguagem afetiva. d) Linguagem figurada. e) Noções elementares de fonética fisiológica. f) Estudo complementar da formação das palavras. g) Comentário gramatical. h) Versificação.
Ciclo Colegial		
Séries	Eixos	Programa
1ª Série	1	a) Leitura, interpretação, análise literária elementar, comentário gramatical e estudo filológico elementar de textos de autores brasileiros e portugueses, a partir do século XVIII. b) Exercícios de exposição oral. c) Composição escrita. d) Organização de pequenas antologias com o auxílio do professor.
		a) História resumida da língua portuguesa. b) Noções de fonética e morfologia históricas. c) Formação do vocabulário

	2	português. d) O português no Brasil. e) Leitura e interpretação de alguns textos brevíssimos de autores da época anteclassica. f) Arcaísmos.
2ª Série	1	a) Leitura, interpretação, análise literária elementar, comentário gramatical e estudo filológico elementar de textos de autores brasileiros e portugueses. b) Exercícios de exposição oral. c) Composição escrita. d) Revisão de provas tipográficas.
	2	a) Literatura. b) Folclore. c) Escolas literárias. d) Gêneros de composição em prosa e verso.
	3	a) Literatura portuguesa: divisão em períodos. b) Estudo das fases clássicas da literatura portuguesa, a propósito da leitura de textos cuidadosamente escolhidos. c) O Romantismo. d) O Realismo e o Naturalismo. A questão Coimbra. e) O Parnasianismo e o Simbolismo. f) A fase contemporânea.
3ª Série	1	a) Leitura, interpretação, análise literária elementar, comentário gramatical e estudo filológico elementar de textos de autores brasileiros e portugueses. b) Exercícios de exposição oral. c) Composição escrita.
	2	a) Literatura brasileira: formação e desenvolvimento, fases, caracteres de cada fase do período colonial. b) O Romantismo. c) A reação antirromântica. d) O Parnasianismo. e) O Simbolismo e o movimento modernista. f) Leitura sistemática de autores expressivos desses movimentos.

Fonte: Brasil (1951a).

O programa de Português de 1951 teve uma diminuição considerável do conteúdo gramatical tanto no ciclo ginásial quanto nos cursos clássico e científico em relação aos programas de 1942 (ginásial) e 1943 (clássico e científico), de forma que todas as atividades se apoiavam na leitura.

De acordo com a Portaria nº. 1.045, de 1951:

Com esse caráter predominantemente educativo prosseguirá a leitura por todo o curso secundário; mas tão cedo quanto possível começará o professor a tirar dela tudo o que seja necessário para a cultura intelectual dos alunos, esforçando-se por estimular neles o gosto literário e exigindo-lhes, cada vez mais, expressão correta e elegante não só no falar, senão também no escrever.

Em todas as aulas, antes de se ocupar com as questões de gramática, deverá o professor pedir a interpretação do texto lido, a análise das ideias, a significação das palavras, a reprodução resumida e oral do pensamento do autor. Assim, além de habituar seus discípulos à observação e ao raciocínio, terá sempre ensejo de submetê-los a proveitosos exercícios de elocução e lhes corrigir a linguagem, proporcionando-lhes simultaneamente contribuições preciosas para os trabalhos escritos de redação, no Curso Ginásial, e de composição literária, no segundo ciclo. (BRASIL, 1951b, n.p.).

Entretanto, embora tivesse havido reduções na amplitude dos programas de Português em relação às Portarias nº. 170 e nº. 87, respectivamente de 1942 e 1943, de acordo com Souza (2008), a finalidade e a concepção geral norteadora do ensino de Português permaneceram as mesmas. Nesse sentido, Razzini (2000, p. 107) afirma que “[...] os programas de Português da década de 1950 revelam a manutenção das diretrizes do ensino secundário estabelecidas durante o Estado Novo, cujo Decreto-Lei 4.244 era sempre evocado nas portarias ministeriais”.

Desde 1948 tramitando no Congresso, foi durante o governo João Goulart (1961-1964) que foram fixadas as primeiras Diretrizes e Bases da Educação Nacional por meio da Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. De acordo com Saviani (2005, p. 34), a primeira LDB “[...] manteve, no fundamental, a estrutura em vigor decorrente das reformas Capanema, flexibilizando-a, porém”. Assim, o sistema educacional brasileiro continuou a ser organizado da seguinte forma:

1. *Ensino pré-primário*, composto de escolas maternas e jardins de infância;
2. *Ensino primário* de 4 anos, com chance de ser acrescido de 2 anos mais, com programa de artes aplicadas;
3. *Ensino médio*, subdividido em dois ciclos: o ginásial de 4 anos e o colegial de 3 anos, ambos por sua vez compreendendo o ensino secundário e o ensino técnico (industrial, agrícola, comercial e de formação de professores);
4. *Ensino superior*, com a mesma estrutura já consagrada antes. (ROMANELLI, 1980, p. 181, grifos da autora).

De acordo com o Artigo 40 da Lei nº. 4.024/61, o Conselho Federal de Educação e os conselhos estaduais de educação, entre outras responsabilidades, deveriam “[...] organizar a distribuição das disciplinas obrigatórias, fixadas para cada curso, dando especial relevo ao ensino de português” (BRASIL, 1961, n.p.), dessa maneira, o ensino do vernáculo teve sua carga horária aumentada e continuou sendo lecionado em todas as séries dos ciclos ginásial e colegial. (RAZZINI, 2000).

Embora a primeira LDB admitisse, conforme o artigo 44, em seu ensino secundário, uma variedade de currículos segundo as matérias optativas preferidas pelos estabelecimentos de ensino (BRASIL, 1961), como uma das matérias obrigatórias³⁴ no ensino médio, o ensino de Português era distribuído num total de vinte horas semanais distribuídas igualmente ao longo de todas as séries do ciclo ginásial, independente do tipo de currículo, e num total de oito ou dez horas semanais nas duas primeiras séries do curso colegial, variando de acordo com o tipo de currículo. (RAZZINI, 2000).

Conforme Souza (2008, p. 236), “[...] O currículo da 3ª série do ciclo colegial poderia contemplar estudos mais específicos visando ao ensino superior” devendo, segundo o primeiro e o segundo parágrafos do artigo 46 da Lei nº. 4.024/61, ser organizada em currículos de aspectos linguísticos, históricos e literários ou currículos diversificados que visassem ao preparo dos alunos para cursos superiores, compreendendo entre o mínimo de quatro e o máximo de seis disciplinas e podendo ser ministradas em colégios universitários. (BRASIL, 1961).

Desse modo, a distribuição das aulas de Português ao longo do ensino médio, na configuração da primeira LDB, ficava organizada conforme o que é apresentado no Quadro 7.

Quadro 7 - Distribuição e organização das aulas de Português no ensino médio conforme a LDB/1961

Ciclo Ginásial					Ciclo Colegial		
1ª Série	2ª Série	3ª Série	4ª Série	Total	1ª Série	2ª Série	Total
5	5	5	5	20	4/5	4/5	8/10

Fonte: Razzini (2000, p. 408-409).

³⁴ De acordo com Razzini (2000), além do Português, as matérias obrigatórias, tanto no ciclo ginásial quanto no ciclo colegial, eram História, Geografia, Matemática e Ciências, mas com distribuição diferenciada entre as séries.

Publicadas em outubro de 1962, com o título de *Amplitude e desenvolvimento das matérias obrigatórias*, de acordo com as indicações do Conselho Federal de Educação (CFE), o ensino de Português no ciclo ginásial tinha como objetivos proporcionar ao aluno “adequada expressão oral”, “adequada expressão escrita” e noções de “gramática expositiva”; já no ciclo colegial, era indicado oferecer um estudo mais aprofundado da gramática expositiva, complementado pelo estudo da gramática histórica e das literaturas brasileira e portuguesa.

IV – O ensino da Língua Portuguesa no Curso Secundário tem em vista, primordialmente, proporcionar ao educando adequada expressão oral e escrita. Todas as atividades com eles relacionadas devem visar a esse objetivo. Os estudos teóricos de gramática e estilística são meramente subsidiários e, por consequência, não de constituir apenas um meio para desenvolver, no discente, a sua capacidade de expressão. (BRASIL, 1962, p. 1).

Conforme as indicações da *Amplitude e desenvolvimento das matérias obrigatórias*, no ciclo ginásial, o programa de Português organizava a matéria português em três eixos: “1º Expressão oral”, “2º Expressão escrita” e “3º Gramática expositiva”.

Para o desenvolvimento do que se entendia como “Expressão oral”, o CFE indicava a leitura de textos “com real valor literário” de autores brasileiros e portugueses dos dois últimos séculos e com características específicas para primeira e segunda séries e terceira e quarta séries visando à observação do caráter gramatical e estilístico dos textos.

Nas duas primeiras séries ginásiais, escolher-se-ão, para leitura, textos simples, em prosa e verso, descritivos, com real valor literário, de autores brasileiros dos dois últimos séculos; na 3ª e 4ª séries ginásiais, textos, não só descritivos e narrativos, mas também dissertativos, de prosadores e poetas modernos, brasileiros e portugueses.

As observações de caráter gramatical e estilístico serão precedidas da leitura expressiva do texto e da exposição oral, resumida, uma vez esclarecido aquele em todas as suas dificuldades. Quando a unidade do texto não for completa, caberá ao professor situá-lo na obra de que foi extraído, a fim de que o aluno possa bem compreendê-lo e apreciá-lo. (BRASIL, 1962, p. 1).

Em relação à “Expressão escrita”, as indicações do CFE propunham que se levasse o aluno a alcançar a “expressão clara do pensamento”. Razzini (2000) considera um avanço a liberdade e o estímulo da “liberdade de expressão individual” nos exercícios escritos e de redação, pois, mesmo oferecendo modelos “com real valor literário”, de acordo com Razzini (2000, p. 109), “[...] a instituição escolar reconhecia, portanto, a criatividade do aluno no ensino de redação, a qual seria, cada vez mais, incentivada e exigida nas décadas seguintes”, pois, segundo Fávero (2009), até então não havia a preocupação com que o aluno

desenvolvesse sua criatividade nem expusesse suas ideias com coerência. Assim, era indicado:

Nos exercícios escritos, procurar-se-á levar o aluno à utilização correta, ordenada e eficaz das palavras, a fim de que logre alcançar uma expressão clara do pensamento. Para isso, convirá partir da elaboração de frases breves, sem pretender, todavia, a uniformidade estilística. Cumpre resguardar, e até estimular, a liberdade de expressão individual, dentro das possibilidades de escolha permitidas pelo idioma. Aos progressos por parte do aluno no domínio da sintaxe deve corresponder mais ampla liberdade na eleição dos temas para redação, abrindo-se oportunidade à práticas da análise literária, que irá desenvolver-se no segundo ciclo. (BRASIL, 1962, p. 2).

De acordo com as indicações do CFE, o ensino de gramática deveria ser “acentuadamente prático” e derivado, tanto quanto possível de textos, partindo da oração para as classes de palavras e tendo o vocabulário como objeto de exercícios frequentes. Além disso, Razzini (2000) também destaca como novidade no eixo da “Gramática expositiva”, a introdução dos estudos de fonética que estabeleciam a pronúncia considerada padrão em 1956. Dessa forma, diante das indicações do CFE:

O ensino da gramática, acentuadamente prático e derivado de exemplos concretos, fluirá, tanto quanto possível, dos textos. As noções hauridas, à medida que os fatos linguísticos ocorrem, deverão ser progressivamente sistematizadas, a fim de assegurar ao discente um domínio sólido do idioma, quer quanto à expressão do pensamento lógico, quer quanto à dos valores efetivos. Da oração se partirá para o estudo das classes de palavras. O vocabulário será objeto de exercícios frequentes, seja na sua forma, seja na sua significação no contexto a que pertencer. Nos estudos de fonética, atentar-se-á particularmente para a pronúncia normal brasileira e, em especial, para a entoação, por estar a ela condicionada a colocação dos nomes átonos e, na escrita, o emprego dos sinais de pontuação. Entende-se por pronúncia normal brasileira a que foi considerada padrão pelo Primeiro Congresso Brasileiro de Língua Falada no Teatro, realizada, em 1956, na Cidade de Salvador, o qual ratificou, em suas grandes linhas, as conclusões do Primeiro Congresso de Língua Nacional Cantada, reunido em 1937, em São Paulo. A descrição dessa pronúncia tida como normal consta dos Anais que se publicaram dos dois congressos. (BRASIL, 1962, p. 2).

No ciclo colegial, conforme as indicações do CFE, o ensino de Português “[...] aprofundaria os conhecimentos gramaticais adquiridos no ginásial acrescentando a gramática histórica”, (RAZZINI, 2000, p. 109), além disso, completava o programa de Português o estudo da literatura brasileira e portuguesa com textos de diversas fases.

No 2º ciclo, a matéria será encarada nos seus aspectos culturais e artísticos, relacionados com a formação e desenvolvimento da civilização brasileira. Assim sendo, os conhecimentos adquiridos no curso ginásial serão consolidados por um estudo mais profundo da gramática expositiva complementados pelo da

gramática histórica e da literatura brasileira e portuguesa, analisadas à luz dos textos de suas diversas fases. (BRASIL, 1962, p. 2).

Em vista das indicações do CFE para o programa de ensino de Português, conforme Venturi e Gatti Júnior (2004), a escola brasileira sugeriu a literatura como padrão de norma linguística a ser seguido até aproximadamente o final da década de 1960. Nas palavras de Venturi e Gatti Júnior (2004, p. 70), “[...] a gramática normativa apresentava suas regras e, para exemplificá-las, utilizavam-se também dos clássicos”.

No entanto, com as políticas de democratização da educação que garantiram o acesso massivo à escola nos anos 60 do século XX, ainda de acordo com Venturi e Gatti Júnior (2004), verificou-se o surgimento de significativas mudanças no contexto escolar e no ensino das disciplinas, uma vez que, segundo os autores, as camadas menos privilegiadas socialmente passaram a ter acesso ao saber escolar. Assim, com o ingresso de um novo público que “[...] não dominava a *‘norma padrão culta’*, mas dominava variedades linguísticas diferentes daquela usada no ensino de Português, o ensino da Língua Portuguesa passou a ser objeto de reflexão e possíveis propostas de mudança” (VENTURI; GATTI JÚNIOR, 2004, p. 70, grifos dos autores), o que, conforme Bunzen (2011), levou a uma considerável diminuição do caráter rígido dos programas para o ensino de Português e que se consolidaria com a promulgação da Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971, que reformulou a primeira Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional e, segundo Razzini (2000, p. 111), deslocou “[...] o eixo da função ideológica, centrada até então no ensino do falar e escrever bem e corretamente, para a aprendizagem de diversas linguagens, centrada na eficácia da comunicação e na compreensão e apreciação da *‘Cultura Brasileira’*”.

1.2 Materiais didáticos para o ensino de Português no ensino secundário brasileiro até a década de 1960

Entre o século XIX e meados do século XX, de acordo com Soares (2002), o ensino de Português esteve associado ao uso de, principalmente, gramáticas e coletâneas de textos, isso porque, mesmo com a fusão da Retórica, da Poética e da Gramática na disciplina Português, no final do século XIX, de acordo com a autora, a tradição dessas matérias continuou mantida.

[...] embora a disciplina curricular se denominasse português, persistiram embutidas nela as disciplinas anteriores, até mesmo com individualidade e autonomia, o que se comprova pela convivência na escola, nas cinco primeiras décadas do século XX, de dois diferentes e independentes manuais didáticos: as gramáticas e as coletâneas de textos. Evidenciam essa convivência com independência a publicação concomitante de gramáticas e seletas, ambos os gêneros com forte presença na escola, nas primeiras décadas do século XX. (SOARES, 2002, p. 165).

Segundo Soares (2002), a concepção de que cabia ao professor de português comentar os textos presentes nas coletâneas fazia com que elas fossem publicadas apenas com textos ou trechos de textos de autores consagrados, não incluindo, em geral, nada além deles. Como a autora ainda afirma, vale a pena lembrar que, até a década de 1930, o professor de português era, quase sempre, um estudioso da língua e sua literatura e que também se dedicava ao seu ensino.

Soares (2001b) também chama a atenção para um movimento de nacionalização da leitura escolar ao longo das primeiras décadas do século XX. De acordo com a autora, ampliou-se a concepção de leitura escolar como a leitura de autores de língua portuguesa, portugueses e brasileiros. Ainda conforme a autora, durante esse processo foi “[...] progressivamente se passando à concepção de que na escola deveriam ser lidos predominantemente autores brasileiros [...]”. (SOARES, 2001b, p. 43).

Nesse sentido, embora as antologias e seletas continuassem a ser as coletâneas dos textos utilizados no ensino de Português, o seu conteúdo passou a privilegiar cada vez mais os textos de autores brasileiros. Soares (2001b) recorre a *Antologia Nacional* de Fausto Barreto e Carlos de Laet para justificar esse fenômeno: se em sua primeira edição, de 1895, havia a presença de 33 autores brasileiros e 45 portugueses, na última edição, publicada em 1969, já havia um total de 68 autores brasileiros e 57 portugueses.

Soares (2002) também afirma que foram numerosas as gramáticas produzidas para o uso escolar entre o século XIX e a primeira metade do século XX, algumas de presença intensa e duradoura com dezenas de edições publicadas e centenas de milhares de exemplares impressos, o que “[...] testemunha a persistência, até os anos 50 do século XX, da gramática como conteúdo autônomo no ensino da disciplina Português”. (SOARES, 2002, p. 165).

Embora Munakata (2014) indique a existência de leis anteriores ao período imperial brasileiro que confluem para uma produção da história do livro didático, pois apresentam informações importantes quanto aos seus processos de produção, importação e comercialização, durante o desenvolvimento desta pesquisa foram encontrados textos legais mencionando a utilização de materiais didáticos para o ensino de Português somente após a década de 1930.

O programa de Português do curso fundamental do ensino secundário, publicado em 1931 (BRASIL, 1931), em todas as suas cinco séries sugeria “leitura de trechos de autores, pensadores e poetas consagrados” e “estudo gramatical baseado no livro de leitura”, o que infere a utilização de, principalmente, antologias e seletas. Além disso, o programa sugeria a necessidade da elaboração de uma seleta em harmonia com o programa de estudos literários sugerido para a quinta série do curso fundamental, por meio do seguinte trecho: “[...] enquanto não existir uma seleta organizada em harmonia com o programa da 5ª série, o critério do mestre regulará a extensão adequada a apreciação de cada autor”. (BRASIL, 1931, p. 12.405).

Nota-se no programa de 1931 que o professor tinha ampla liberdade na escolha do material didático e na seleção dos textos utilizados para o ensino de Português, salvo as recomendações do programa para a utilização de textos e autores brasileiros e portugueses modernos e dos dois últimos séculos.

Essa liberdade, embora de modo geral em todas as disciplinas, continuou garantida com a promulgação do Decreto-Lei nº. 1006, de 30 de dezembro de 1938, que estabeleceu as condições de produção, importação e utilização dos livros didáticos. De acordo com o decreto em seu Artigo 5º:

Art. 5º Os poderes públicos não poderão determinar a obrigatoriedade de adoção de um só livro ou de certos e determinados livros para cada grau ou ramo de ensino, nem estabelecer preferências entre os livros didáticos de uso autorizado, sendo livre aos diretores, nas escolas preprimárias e primárias, e aos professores, nas escolas normais, profissionais e secundárias, a escolha de livros para uso dos alunos, uma vez que constem da relação oficial das obras de uso autorizado, e respeitada a restrição formulada no artigo 25 desta lei. (BRASIL, 1938, n.p.).

Além disso, em seu Artigo 7º, o Decreto-Lei nº. 1.006 também permitia a adoção de um mesmo livro em classe durante anos sucessivos, o que pode levar a inferir sobre as razões da longevidade de muitas publicações.

Somente na Portaria Ministerial nº. 172, de 15 de julho de 1942, (BRASIL, 1942c), foi possível localizar uma determinação em nível legal dos materiais didáticos que deveriam apoiar o ensino de Português. Nas “observações finais” das instruções metodológicas para execução do programa da disciplina verifica-se a seguinte recomendação sobre os materiais didáticos que deveriam ser utilizados no ciclo ginásial do ensino médio:

1- Para a realização do curso, além dos livros da biblioteca escolar, de que os alunos se devem utilizar para leituras e consultas, deverão eles ter consigo os seguintes compêndios:

- a) livro de leitura, num volume para primeira e segunda séries e noutro volume para a terceira e quarta;
- b) gramática, em um volume para as quatro séries;
- c) dicionário portátil, em um volume, também para as quatro séries. (BRASIL, 1942c, n.p.).

É interessante destacar que a mesma portaria ministerial também determinava que os livros de leitura, além dos textos que contemplassem o programa de Português, também deveriam conter leituras orientadas aos interesses feminino e masculino, de maneira que se observa uma distinção entre textos que, na tese daquela portaria, deveriam ter um conteúdo considerado feminino e outro masculino.

2. O livro de leitura, nos seus dois volumes, deve conter, além das páginas que satisfazem, de um modo geral, a prescrição do programa para cada série, matéria de leitura orientada em dois sentidos: um que interesse mais às meninas, e o outro, aos rapazes. Os textos destinados de preferência à atenção das meninas devem encarecer as virtudes próprias da mulher, a sua missão de esposa, de mãe, de filha, de irmã, de educadora, o seu reinado no lar e o seu papel na escola, a sua ação nas obras sociais de caridade, o cultivo daquelas qualidades com que ela deve cooperar com o outro sexo na construção da pátria e na ligação harmônica do sentimento da pátria com o sentimento da fraternidade universal. Os excertos que visarem principalmente à educação dos alunos do sexo masculino procurarão enaltecer aquela têmpera de caráter, a força de vontade, a coragem, a compreensão do dever, que fazem os grandes homens de ação, os heróis da vida civil e militar e esses outros elementos, não menos úteis à sociedade e à nação, que são os bons chefes de família e os homens de trabalho, justos e de bem. (BRASIL, 1942c, n.p.).

A utilização de livros de textos, gramáticas e dicionários como material didático para o ensino de Português foi reafirmada no teor da Portaria Ministerial nº. 1.045, de 14 de dezembro de 1951 (BRASIL, 1951b). Ainda organizado basicamente em leitura e interpretação de textos, estudo de vocabulário e gramática, o programa de Português do ciclo ginásial sugeria a utilização desses materiais como elementos indispensáveis ao cumprimento do programa.

Contudo, foi a partir da segunda metade do século XX que as gramáticas e antologias ou seletas começaram a “se fundir” em um único volume (SOARES, 2002). Segundo a autora, as causas para esse fenômeno estão no aumento do número de alunos que frequentavam as escolas secundárias que levou à contratação de professores mediante processos de seleção não tão criteriosos quanto outrora e, na maioria dos casos, formados nas recém-criadas faculdades de filosofia (SOARES, 2002).

É então que gramática e texto, estudo *sobre* a língua e estudo *da* língua começam a constituir realmente uma disciplina com um conteúdo articulado: ora é na gramática que se vão buscar elementos para a compreensão e a interpretação do texto, ora é no

texto que se vão buscar estruturas linguísticas para a aprendizagem da gramática. (SOARES, 2002, p. 167).

Diante dessas mudanças, os livros didáticos utilizados para o ensino de Português passaram a reunir antologia e gramática num único volume, mas inicialmente em seções separadas, além de apresentar exercícios relacionados ao conteúdo gramatical e aos textos; um processo que se consolidou durante toda a década de 1960 e que confluuiu para a invenção de uma nova configuração do livro didático de Português.

1.3 A invenção de uma nova configuração de livro didático de Português no cenário brasileiro

Para Chervel (1990):

As exigências intrínsecas de uma matéria ensinada nem sempre se acomodam numa evolução gradual e contínua. A história das disciplinas se dá frequentemente por alternância de patamares e de mudanças importantes, até mesmo de profundas agitações. Quando uma nova vulgata toma o lugar de uma precedente, um período de instabilidade se instala, que será apenas perturbado, também ele, pelas inevitáveis variações. Os períodos de estabilidade são separados pelos períodos “transitórios”, ou de “crise”, em que a doutrina ensinada é submetida a turbulências. O antigo sistema continua lá, ao mesmo tempo em que o novo se instaura: períodos de maior diversidade, onde o antigo e o novo coabitam, em proporções variáveis. Mas pouco a pouco um manual mais audacioso, ou mais sistemático, ou mais simples do que os outros, destaca-se do conjunto, fixa os “novos métodos”, ganha gradualmente os setores mais recuados do território, e se impõe. É a ele que doravante se imita, é ao redor dele que se constitui a nova vulgata. (CHERVEL, 1990, p. 204, grifos do autor).

A citação do autor francês permite uma reflexão sobre os processos que levaram à “invenção” de uma nova configuração de livro didático de Português no cenário brasileiro a partir da década de 1950, quando antologias e gramáticas começaram a ser fundidas num único volume.

O termo “invenção” aqui é usado no sentido histórico atribuído a ele por Albuquerque Júnior (2007) como o momento inaugural de uma prática ou costume, remetendo à temporalização dos eventos, objetos e sujeitos que podem se referir tanto à busca de um dado momento de fundação ou origem como ao momento de fabricação de algo que surge como novo.

Nesse sentido, levando em consideração a citação de Chervel (1990) e o conceito atribuído ao termo “invenção” por Albuquerque Júnior (2007), ao lançar um olhar para a

história do ensino de língua portuguesa e do livro didático de Português, percebe-se que, no cenário brasileiro, ocorreu a invenção de uma nova configuração de livro didático de Português, cuja origem teve início a partir da segunda metade do século XX e que seguiu um processo de transformação ao longo das décadas seguintes, se adequando a necessidades educacionais, linguísticas, políticas e sociais.

De acordo com Soares (2002), foi a partir dos anos 1950 que, no Brasil, a tradição de dois livros didáticos – antologia e gramática – convivendo na disciplina Português começou a ser modificada, conforme já destacado. Segundo a autora, a princípio, durante toda a década de 1950, embora alguns livros didáticos de português produzidos naquela década já apresentassem antologia e gramática em um mesmo volume, cada seção tinha o seu espaço definido.

Foi a partir da década de 1960 que essa fusão começou a se manifestar de maneira mais evidente, mesmo que, segundo Soares (2002), ainda houvesse a primazia da gramática sobre o estudo do texto, isso porque, de acordo com Venturi (2004, p. 54), “[...] o objetivo do ensino da Língua Portuguesa estava voltado para o conhecimento ou reconhecimento das regras de funcionamento da norma culta, ou seja, o ensino de gramática e leitura de textos literários”.

O momento desta fusão entre gramática e antologia na produção do livro didático de Português está ligado, segundo Silva (2012), ao processo de democratização do ensino que levou à grande expansão das redes públicas escolares, a partir da década de 1960. Segundo o autor, “[...] a chegada de novos setores sociais até então excluídos das salas de aula e com um poder aquisitivo mais modesto exigiu políticas de barateamento do material didático”. (SILVA, 2012, p. 809). Logo, a impressão de um livro didático que abrangesse antologia e gramática em um único volume era menos onerosa que a impressão de dois volumes.

Além disso, Soares (2002) também registra a intensificação da depreciação do trabalho docente que começou a acontecer nesse período. Segundo a autora, o recrutamento mais amplo e menos seletivo de professores conduziu ao rebaixamento salarial e à precariedade das condições de trabalho desses profissionais, o que, ainda segundo a autora, obrigou os professores a buscar estratégias que facilitassem suas atividades docentes, e uma delas foi “[...] transferir ao livro didático a tarefa de preparar aulas e exercícios”. (SOARES, 2002, p. 167).

Nas palavras de Soares (2002, p. 167), foi entre os anos 1950 e 1960 que:

[...] os manuais didáticos passaram a incluir exercícios – de vocabulário, de interpretação, de redação, de gramática. Já não se remete ao professor, como anteriormente, a responsabilidade e a tarefa de formular exercícios e propor questões: o autor do livro didático assume ele mesmo essa responsabilidade e essa tarefa, que os próprios professores passam a esperar dele.

De acordo com Cargnelutti (2015), o livro didático de Português configurou-se a partir da confluência da antologia, da gramática e da aula, além de transformações sociais, culturais, políticas e educacionais que possibilitaram a adesão desse objeto cultural, conferindo a ele autoridade.

Dessa maneira, esse produto cultural passou a não apenas apresentar os objetos de ensino e as atividades, mas, progressivamente, começou a se organizar em lições, unidades e capítulos em função do tempo escolar e das escolhas curriculares, levando em consideração os interlocutores (alunos e professores) e os diferentes níveis de ensino. (BUNZEN, 2016).

Entretanto, de acordo com Venturi (2004, p. 52), até o final da década de 1960, “[...] os livros didáticos produzidos conservavam textos e fragmentos de autores considerados ‘clássicos’, a gramática normativa apresentava suas regras e, para exemplificá-las, utilizavam-se também dos ‘clássicos’”.

Foi somente a partir da década de 1970, quando a concepção de língua como sistema e expressão estética foi substituída pela concepção de língua como comunicação, que nos livros didáticos de Português passou-se a incluir textos não só literários, mas que também se faziam presentes nas práticas sociais mais comuns, como: textos de jornais e revistas, histórias em quadrinhos, publicidade e humor e textos não verbais; ampliando-se, assim, os conceitos de texto e leitura. (SOARES, 2002).

Grosso modo, percebe-se que o livro didático de Português passou por muitos processos de transformação e adaptação desde os primeiros livros que fundiam antologia e gramática em cada uma de suas metades. De maneira geral, é possível afirmar que durante todo o período em que foi se aproximando daquilo que compreendemos hoje como livro didático de Português, esse objeto cultural absorveu as inovações e mudanças que foram incorporadas ao ensino de língua portuguesa, as determinações estabelecidas por diferentes governos em diferentes momentos de nossa história e procurou adaptar-se às necessidades de uma escola em transformação com um público cada vez maior.

2 PORTUGUÊS ATRAVÉS DE TEXTOS (1965-1971): um estudo da primeira coleção didática de Magda Becker Soares

Os Decretos, Leis e Portarias Ministeriais elencados no capítulo anterior, que organizaram o ensino secundário brasileiro e determinaram os programas de Português entre 1931 e 1961, indicam, como “portadores de testemunhos de época”, (MORTATTI, 1999), o projeto de educação prescrito naquele período.

Entretanto, levar em consideração apenas textos normativos na produção de uma história da educação significa desconsiderar “[...] as resistências, as tensões e os apoios que os projetos têm encontrado no curso de sua execução”. (JULIA, 2001, p. 12). Nesse sentido, o trabalho investigativo deve abranger uma maior variedade de fontes que, quando interpretadas, possibilitam a construção da representação de um fato, período ou fenômeno histórico. Assim, de acordo com Mortatti (1999, p. 73) “[...] todo ato interpretativo, enquanto atividade discursiva, é construção de uma representação a partir da problematização de outras representações construídas e tomadas como fontes documentais.”

Para Carvalho e Toledo (2007), livros, revistas, programas e regulamentos, entre outros impressos, também passam a interessar como “objeto” de investigação cuja materialidade integra o questionário que orienta o pesquisador no estudo das práticas que se formalizam em seus usos, passando a “[...] ser elementos centrais no diálogo que o historiador estabelece com as fontes, obrigando-o a considerá-las em sua materialidade de objeto cultural, de produtos de práticas sociais determinadas”. (CARVALHO; TOLEDO, 2007, p. 90).

Ainda nas palavras das autoras, na história da educação, os materiais impressos:

[...] deixam ler as marcas de usos prescritos e de destinatários visados. Fornecem indícios sobre as práticas que se formalizam nos seus usos, mas têm o seu peso documental fortemente demarcado por sua relação com as estratégias de que são produtos. [...] Essa configuração dá índices sobre políticas de atendimento escolar, sobre métodos pedagógicos, sobre critérios de seleção de conteúdos, sobre públicos visados e sobre os princípios e sobre as prioridades que orientam uma determinada iniciativa político-pedagógica de reforma educacional. (CARVALHO; TOLEDO, 2007, p. 90-91).

No caso desta pesquisa, a coleção *Português através de textos* é analisada enquanto objeto de investigação, no contexto de sua produção, na tentativa de uma reconstrução de um determinado momento da história do ensino de língua portuguesa no Brasil a fim de demonstrar a articulação entre os programas prescritos e o que foi praticado ou utilizado no

desenvolvimento da coleção de modo que ela, como objeto cultural, representa a materialização de uma concepção de ensino de Português.

Para isso, neste capítulo, além dos aspectos biográficos sobre a autora e do contexto histórico de sua produção, faço uma descrição da coleção *Português através de textos* em sua materialidade³⁵, apresentando aspectos ligados a sua produção, organização, edição e publicação.

2.1 Magda Becker Soares e o contexto de produção e publicação da coleção didática *Português através de textos*

As linhas a seguir são uma adaptação³⁶ livre de um trecho da entrevista concedida por Magda Becker Soares à Professora Dra. Tany Mara Monfredim Cordeiro de Moura, em 2005, então em doutoramento, momento em que a educadora relatou sobre a produção da coleção *Português através de textos*.

[...] a gente tinha poucos livros para escolher. Eu era professora e não estava na universidade. Eu era professora de um monte de coisas: eu dava aula no Ginásio, no Curso Normal, em Científico, Clássico, escola particular, escola pública, aquela coisa de quarenta horas por semana, correndo de uma escola para outra. Bom, e com o Raul Moreira Lellis³⁷ no Ginásio, em escola pública... Com alguns anos, eu já não aguentava mais aquele Raul Moreira Lellis e comecei a achar até que aquilo não tinha mais nada a ver.

Eu tinha uma influência muito forte, na minha formação, do francês, da literatura francesa e do ensino francês, porque, quando eu fiz o curso de Letras, eu tive professores franceses. [...] eu também frequentava a Cultura – fiz o curso da cultura francesa – porque a minha paixão era o francês, e eu ficava muito impressionada com a maneira como o francês ensinava o francês (língua materna), e

³⁵ Conforme Chartier (2010), o sentido de qualquer texto depende das formas oferecidas à leitura, dispositivos próprios da materialidade do escrito. No caso dos objetos impressos, Chartier (2010, p. 8) cita “[...] o formato do livro, a construção da página, a divisão do texto, a presença ou ausência de imagens, as convenções tipográficas e a pontuação” como elementos que constituem a materialidade do texto impresso e que permitem perceber o seu sentido. Dessa maneira, neste capítulo, optei pela descrição de elementos constituintes da materialidade da coleção *Português através de textos* a fim de tentar ampliar a percepção dela enquanto objeto de investigação desta pesquisa.

³⁶ Tomei a liberdade de fazer essa adaptação pelo fato de a autora da entrevista (MOURA, 2005), ter feito a transcrição da fala de Magda Becker Soares respeitando as características da oralidade da conversa entre as duas. Também informo que por conta do falecimento da Prof^ª. Dra. Tany Mara Monfredim Cordeiro de Moura, essa adaptação é de minha total responsabilidade.

³⁷ A autora se refere à coleção didática Português no Ginásio, de Raul Moreira Lellis, muito adotada na década de 1950.

comecei a comprar vários livros... E dando aulas com o Raul Moreira Lellis, e o livro não funcionando com as crianças que eu tinha, meninos de escola pública e eu já enjoada com os textos e tendo como modelo os livros franceses... Aí eu comecei, eu mesma, a fazer as coisas para os meninos...

Escolhia os textos e bolava os exercícios para os textos numa época que não existia xérox, nem computador... Datilografava naquelas folhas de mimeógrafo a álcool, ia para a escola e rodava aquilo para distribuir com os meninos. Era um trabalho infernal! Sobretudo pensando que era assim: era no Colégio Municipal, era no Colégio de Aplicação, era não sei o quê, correndo de uma escola para a outra. Ia para a quinta série aqui, para a sétima lá e tal...

Bom, eu fui fazendo esse material e, muito marcada pelos franceses, aquele tipo de exercício de interpretação, aquilo que tem no “Português através de textos”, de exercício de estilo, é tudo coisa dos franceses, os livros franceses traziam o tal do exercício de estilo, a produção de texto, que se chamava redação, sempre ligada ao texto, à temática do texto... Os nossos livros didáticos da época não tinham isso. Aliás, não tinham nem proposta. Se você examinar o Raul Moreira Lellis, que era o que eu usava, não tinha exercício, interpretação, nem proposta de redação, nada, era uma antologia, só, e uma gramática.

E aí tinha aqui em Belo Horizonte um Bernardo Álvares pretendendo ser editor. Ele era representante de editoras, sobretudo de editoras de livros jurídicos, mas aí ele quis se tornar editor e achou que um veio adequado era fazer livro didático. Soube que havia uma certa professora que tinha lá um material e tal. Ele me procurou e me perguntou se eu não queria transformar aquele material num livro, pois ele estava querendo produzir uma coleção didática e tal.

A ideia que me veio foi a seguinte: “ele faz o livro, e eu paro de ter que mimeografar, datilografar, passar a noite em claro. Ele me dá pronto o material”. Eu só queria isso. Só queria ter meu material impresso, arrumadinho para o ano todo, sem precisar daquela correria [...]. Magda Becker Soares in (MOURA, 2005, p. 169-170).

Professora emérita da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) desde 1999, Magda Becker Soares³⁸ nasceu em 7 de setembro de 1932, em Belo Horizonte/MG. A educadora é filha de Íris Becker Soares com médico-psiquiatra Dr. Caio Líbano Noronha Soares (1904-1991) que também atuou como professor na mesma instituição.

A formação escolar pré-universitária de Magda Becker Soares deu-se no Colégio Izabela Hendrix (SOARES, 2001a), instituição metodista privada de caráter confessional localizada na capital mineira. Inicialmente propensa a tentar ingressar no curso de Engenharia, segundo Soares (2015), foi no terceiro ano do ensino científico, em 1949, que a

³⁸ As informações biográficas contidas neste texto foram obtidas, sobretudo, em Soares (2001a; 2015); Mortatti e Oliveira (2011a), Bombonatti (2016) e do Anexo I deste texto.

educadora foi aluna da professora Ângela Leão, que naquela época estava concluindo o curso de Letras e cujo trabalho influenciaria a jovem Magda a ingressar na graduação em Letras Neolatinas na Faculdade de Filosofia da UFMG.

Eu não tinha noção de que existia um curso de letras. Naquela época, por volta de 1949, só tínhamos notícia dos cursos de engenharia, medicina e direito. Eu sabia que tinha odontologia e farmácia, porque meu pai trabalhou nessas faculdades, mas desconhecia que havia uma faculdade de filosofia, com vários cursos. Naquela época, as faculdades de filosofia ainda mal tinham sido criadas. Achei o trabalho dessa professora, que ainda estava se formando, absolutamente fascinante. Ela abriu as portas da literatura para mim. (SOARES, 2015, p.26).

Assim, em 1950, Magda Becker Soares ingressou no curso de graduação em Letras Neolatinas, na UFMG, em Belo Horizonte, obtendo, em 1953, o diploma de Bacharel em Letras e, em 1954, o diploma de Licenciada em Letras. (MORTATTI; OLIVEIRA, 2011a). Durante a graduação, sua primeira monografia na área de literatura foi sobre a poesia de Manuel Bandeira (1886-1968), trabalho que lhe rendeu diálogos com o poeta que chegou a escrever um poema em homenagem a ela, “Poema de duas Magdas”. (SOARES, 2011).

Antes de concluir sua graduação, Magda Becker Soares já atuava como professora. Em 1953 foi convidada para lecionar no Colégio Izabela Hendrix, mesma instituição onde passou sua vida escolar pré-universitária, e nos anos seguintes, até 1959, a educadora lecionou na rede municipal de educação de Belo Horizonte e na rede estadual de educação de Minas Gerais. Foi trabalhando nas redes privada e pública de ensino que Soares (2015) afirma ter começado a se indignar com as diferenças na educação oferecida para as camadas mais abastadas e para as camadas mais populares.

Na rede municipal, me dei conta de como era forte a discriminação e as diferenças entre a educação que eu tinha tido, pertencendo à classe média, e a educação nas duas instâncias em que dava aulas: na escola privada e na escola pública. Àquelas crianças da rede pública ensinava-se menos. A partir daí, nunca consegui fazer mais nada que não fosse lutar contra essa diferença na educação de camadas sociais diferentes. (SOARES, 2015, p.26).

Após aprovação em concurso público, em 1959³⁹ a educadora ingressou na UFMG como docente dos cursos de Letras e Pedagogia e, entre os anos de 1960 e 1961, atuou junto ao Colégio de Aplicação da Faculdade de Filosofia dessa universidade. (MORTATTI; OLIVEIRA, 2011). De acordo com Soares (2001a), em sua atuação nas “classes

³⁹ Também foi em 1959 que Magda Becker Soares traduziu a versão brasileira de *Cartas do Pequeno Príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry, pela editora mineira Itatiaia.

experimentais” do Colégio de Aplicação, ela lecionava Português, Francês e Latim, a alunos das séries ginasiais do ensino médio.

No início dos anos de 1960, enquanto atuava como educadora e pesquisadora, Magda Becker Soares sinalizava a necessidade de renovação do ensino secundário brasileiro. Em artigo publicado em 1961 na *Revista do Ensino de Minas Gerais* com o título de “A Educação Renovada e o Ensino Secundário Brasileiro”, Soares indicava como metas a serem atingidas uma educação democrática e individualizada, enfatizando a importância de educar para adaptar o indivíduo à sociedade brasileira daquele momento. (SOARES, 2001a).

Apresentando a tese intitulada *Estudo Dirigido*, Magda Becker Soares doutorou-se em Educação em 1962 e naquele mesmo ano obteve o título de Livre-Docente na UFMG. Em sua tese, a autora investigou as dificuldades que a Didática enfrentava naquele período na busca de métodos ou procedimentos de ensino que promovessem a aquisição de “noções”, para isso, Soares defendeu um procedimento didático conhecido como Estudo Dirigido que julgava ser uma das tentativas de solução para essas dificuldades. (GUIMARÃES/SOARES, 1962). De acordo com sua tese:

[...] estudo Dirigido é o procedimento didático em que os alunos executam em sala de aula um trabalho determinado pelo professor, que os orienta e controla, atendendo-os individualmente em suas dificuldades. Esse trabalho representará evidentemente sempre uma aprendizagem por experiência vicária, um estudo (aquisição de noções, informações, conhecimentos, conceitos, idéias); como estudo, exigirá do aluno raciocínio, reflexão, análise crítica, atividade, enfim. (GUIMARÃES/SOARES, 1962, p. 41).

Soares (2001a) destaca que, em 1963, a leitura do livro *Cultural foundations of education: an interdisciplinary exploration*⁴⁰ (1957), do filósofo da educação norte-americano Theodore Brameld (1904-1987), mudou de súbito a sua visão da educação e do ensino e, ainda segundo a autora, transformou a sua visão de mundo.

Nesse livro, Brameld (1971) partia da premissa de que a educação somente alcançaria uma posição profissional comparável a outras profissões como o direito, por exemplo, quando incluísse em seu programa de formação a experiência e o conhecimento mais ricos de que dispusessem todos os importantes campos das realizações humanas. O autor ainda propunha que qualquer filosofia da educação e cultura apropriada àquela época:

[...] deveria construir-se solidamente sobre o conhecimento do homem que as ciências comportamentais possam oferecer. E deveria levar em consideração os

⁴⁰ Nesta pesquisa, utilizo a terceira edição da tradução argentina da referida obra sob o título de *Bases culturales de la educación: una exploración interdisciplinaria*, Brameld (1971).

esquemas de cultura que predominam na atualidade e no mundo inteiro e ajustar a estes sua interpretação de liberdade, de modo a reforçar e ajudar a orientar seu curso⁴¹. (BRAMELD, 1971, p. 280).

Soares (2001a) afirma que a leitura da obra de Brameld a fez sentir-se pessoalmente criticada, pois ao evidenciar a importância das relações da Educação com a cultura, o autor criticava a ênfase exagerada na Psicologia como ciência básica da Educação. Ainda de acordo com Soares (2001a), Brameld descortinou para a educadora o campo da Antropologia Cultural, que na definição de Laplantine (2003, p. 97) é uma subárea da antropologia que “[...] estuda o social em sua evolução, e particularmente sob o ângulo dos processos de contato, difusão, interação e aculturação, isto é, de adoção (ou imposição) das normas de uma cultura por outra”.

Conforme relatou Magda Becker Soares:

[...] essa visão mais ampla das ciências sociais e humanas a gente não tem, né, porque mesmo as disciplinas de licenciatura não nos dão isso, sobretudo essa área mais da sociologia, da antropologia... que te faz enxergar melhor o que é o ser humano, o que são as sociedades... Isso pra quem se dedica à educação é fundamental, né. Então eu acho que ele [Brameld] foi uma influência, como outros foram influências. Hoje eu falo que atualmente, dessa história toda aí – que aí você passando de autor em autor, “puxando o fio” – eu diria que hoje, eu costumo dizer isso, meus dois “gurus”, atualmente, são o Paulo Freire, obviamente, (está ali a estatueta dele [indicando com a mão]), o Paulo Freire e o Bourdieu, porque eles esclareceram pra mim, “me ajudam”, “me apoiam” em tudo que eu vejo que me trouxe o Brameld e outros ao longo do caminho pra enxergar, enfim, o grupo humano, a sociedade humana, a sociedade capitalista a sociedade dividida em classes, né. E o “cabinho” foi aberto pelo Brameld. (ANEXO I, p. 159-160).

Sobre o impacto do texto de Brameld na trajetória acadêmica da autora, Soares (2001a, p. 67) ainda afirma:

Brameld me fez criticar, e abandonar, a orientação liberal-pragmática, que propunha, como objetivo da educação, a adaptação do indivíduo à sociedade, afirmando – e convencendo-me disso – que o objetivo da educação é, ao contrário, transformar a sociedade e que o papel da escola é promover a mudança social.

Ainda de acordo com Soares (2001a), a leitura de Brameld e de outros trabalhos que lhe apareceram em decorrência do contato com a obra do filósofo da educação norte-americano absorveram-na nos cinco anos seguintes a 1963. Entre 1963 e 1967, conforme a autora, seu trabalho refletia seu fascínio pela Antropologia Educacional, e, embora Soares (2001a) afirme que a ideologia então vigente naquele período era a nacional-

⁴¹ Tradução livre.

desenvolvimentista, seus trabalhos também eram fundamentados nos conceitos de valor, de relatividade de valores, de mudança social, de crise e utopia. Soares (2001a) ainda afirma que, naquela época, estava convencida de que a função da educação era “o permitir ao homem fazer-se” e o fazer um mundo melhor, “a partir da situação concreta e global” na qual estava colocado.

Foi também nesse período que a primeira coleção didática de Magda Becker Soares foi produzida e publicada. A coleção *Português através de textos*, composta por cinco volumes – 4º ano primário e admissão, 1ª série, 2ª série, 3ª série e 4ª série do ciclo ginásial⁴² – e *Manual do Professor*⁴³, teve seu primeiro volume, 1ª série, publicado em 1965. Elaborada para atender à disciplina Português⁴⁴, uma das nove disciplinas que deveriam ser ministradas no ciclo ginásial, conforme a LDB nº. 4.024/61, foi organizada como compêndios de língua portuguesa. Compêndios, na definição de Choppin (2009, p. 32), são “[...] obras inspiradas em tratados científicos, mas com o objetivo de assegurar a vulgarização dos conhecimentos”. Nesse sentido, cada volume da coleção pode ser chamado de livro didático, pois de acordo com Decreto-lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938:

Art. 2º - Para os efeitos da presente Lei, são considerados livros didáticos os compêndios e os livros de leitura de classe.

§ 1º - Compêndios são os livros que exponham, total ou parcialmente, a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares.

§ 2º - Livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula. (BRASIL, 1938, n.p.).

Como se sabe, os anos 60 do século XX foram marcados por sua efervescência política e social. Lutas ideológicas, atuação crescente dos movimentos sociais, ampliação do movimento sindical operário, lutas dos trabalhadores do campo, atuação expressiva da esquerda nacionalista, entre outros, foram acontecimentos sociais que, segundo Souza (2008), agitaram o início daquela década.

Para essa autora, o Brasil, assim como o resto do mundo, ainda que em menor escala que os países de “Primeiro Mundo”, vivia um período de grande crescimento econômico marcado pela urbanização sem precedentes e pela revolução tecnológica que transformou a

⁴² De acordo com o Artigo 34 da LDB nº. 4.024/61, lei vigente durante o período de publicação da coleção *Português através de textos*, o ciclo ginásial compunha o primeiro de dois ciclos que configuravam o ensino médio. Com duração de quatro séries anuais (Art. 44, § 1º, da LDB nº. 4.024/61), no ciclo ginásial eram ministradas nove disciplinas (Art. 45 da LDB nº. 4.024/61), entre elas a disciplina Português.

⁴³ Os manuais do professor da coleção *Português através de textos* foram publicados a partir de 1965, um para cada volume da coleção que era lançado. Somente a partir de 1969 foi publicado um *Manual do Professor* que contemplasse todos os volumes do ciclo ginásial.

⁴⁴ Preféri usar maiúscula para me referir a Português quando disciplina curricular.

vida cotidiana. Ainda segundo Souza (2008, p. 230), o início da década de 1960 foi um período de “[...] comprometimento social com a educação, mobilização em torno das campanhas de alfabetização e a organização de movimentos da sociedade civil em prol da cultura e da educação [...]”.

Souza (2008, p. 230) ainda afirma que o golpe militar de 1964 “[...] buscou preservar a ordem socioeconômica e conter as lutas e os movimentos populares”. Segundo Toledo (2004), no pré-64 as camadas dominantes e suas elites consideravam apenas baderna, anarquia, subversão e a “comunização” do país as iniciativas dos operários, camponeses, estudantes, soldados, entre outros. Ainda de acordo com o pesquisador, o golpe de 1964:

[...] significou um golpe contra a incipiente democracia política brasileira; um movimento *contra* as reformas sociais e políticas; uma ação repressiva *contra* a politização das organizações dos trabalhadores (no campo e nas cidades); um estancamento do amplo e rico debate ideológico e cultural que estava em curso no país. (TOLEDO, 2004, p. 15, grifos do autor).

Em meio às transformações econômicas, políticas e sociais que ocorreram nos anos da década de 1960, Souza (2008, p. 231) afirma que “[...] no campo educacional foram tempos de fértil e criativa experimentação educacional”.

Dessas experiências educacionais ocorridas naquele período, Romanelli (1980) destaca: a Lei nº. 4.024, das Diretrizes e Bases da Educação, promulgada em 20 de dezembro de 1961 e que vinha tramitando desde 1948 no Congresso Nacional; a instalação do Conselho Federal de Educação, em fevereiro de 1962; e a aprovação do Plano Nacional de Educação para o período de 1962-1970 em setembro daquele mesmo ano; os acordos entre o Ministério da Educação (MEC) e seus órgãos e a *United States Agency for International Development* (USAID) – para assistência técnica e cooperação financeira dessa agência à organização do sistema educacional brasileiro – que ficaram conhecidos como “Acordos MEC-USAID”; e a Lei nº. 5.540, que fixava as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, promulgada em 28 de novembro de 1968.

Segundo Souza (2008), a partir da década de 1950 a expansão do ingresso em escolas particulares e estaduais pelas camadas médias e populares ainda não atingia uma efetiva democratização, mas já crescia a passos significativos. Conforme Soares (2002), foi a partir desse momento que o alunado começou a modificar-se profundamente:

[...] como consequência da crescente reivindicação, pelas camadas populares, do direito a escolarização, democratiza-se a escola, e já não são apenas os “filhos-

família”, os filhos da burguesia, que povoam as salas de aula, são também os filhos dos trabalhadores. (SOARES, 2002, p. 166-167, grifos da autora).

Romanelli (1980) também apresenta um levantamento da evolução do número de matrículas no Ensino Médio⁴⁵ durante a década de 1960.

Quadro 8 - Evolução do número de matrículas no ensino médio (1959-1969)

ANOS	ENSINO PARTICULAR	ENSINO PÚBLICO	TOTAL
1959	703.014	373.187	1.076.201
1961	856.806	451.238	1.308.044
1963	1.025.051	694.538	1.719.589
1965	1.121.158	1.033.272	2.154.430
1967	1.343.401	1.465.567	2.808.968
1969	1.572.383	2.056.992	3.629.375

Fonte: Romanelli (1980, p. 178).

De acordo com o Quadro 3, é possível inferir que o ingresso de alunos no ensino médio mais do que triplicou entre 1959 e 1969 e também observa-se que, a partir de 1967, o número de matrículas no ensino médio público superou o particular. (ROMANELLI, 1980).

O início de uma democratização do acesso ao ensino médio público associado a transformações econômicas, políticas, sociais e evidentemente educacionais nos anos 60 do século XX passaram a demandar, segundo Soares (2002), a reformulação das funções e dos objetivos da escola, acarretando, segundo essa autora, entre outras alterações, mudanças nas disciplinas curriculares.

Conforme Soares (2002), entre as décadas de 1950 e 1960, no ciclo ginásial do ensino médio, na disciplina Português, ou se estudava a gramática a partir do texto, ou se estudava o texto com os elementos que a gramática oferecesse, pois, ainda segundo Soares (2002), naquele período os livros didáticos passaram a incluir exercícios de vocabulário, interpretação, redação e gramática. Além disso, naquele momento:

Já não se remete ao professor, como anteriormente, a responsabilidade e a tarefa de formular exercícios e propor questões: o autor do livro didático assume ele mesmo essa responsabilidade e essa tarefa, que os próprios professores passam a esperar dele. (SOARES, 2002, p. 167).

⁴⁵ Conforme o Artigo 34 da LDB nº. 4.024/61, o ensino médio era ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, abrangendo, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário. Ainda de acordo com a LDB nº. 4.024/61, o §1º do Artigo 44 definia a duração de quatro séries anuais para o ciclo ginásial e, no mínimo, três para o ciclo colegial.

Foi, também, a partir da década de 1960 que, segundo Mira (1996), os livros didáticos começaram a alcançar grandes tiragens, graças a leis, estímulos e metas governamentais que ampliaram o acesso de um público cada vez maior aos bancos escolares. Segundo Peres (2014), as ações visando ao incremento da produção didática no Brasil foram realizadas em grande parte por meio das políticas da Comissão do Livro Técnico e Didático (COLTED), decorrente dos acordos MEC/USAID.

Hallewell (1985) afirma que as tiragens de livros didáticos no Brasil entre os anos de 1960 e 1970, talvez com exceção de Portugal, eram as maiores do mundo “não consumista”⁴⁶. Para esse autor, enquanto nos Estados Unidos e na Alemanha as tiragens iniciais eram a partir de 150 mil exemplares e na França de 100 mil exemplares, no Brasil as tiragens de livros didáticos iniciavam a partir de 200 mil exemplares, no caso do ensino secundário, e 300 mil exemplares, no caso do ensino primário.

A coleção *Português através de textos* foi produzida nesse contexto de mudanças no sistema educacional e da configuração do livro didático de Português dos anos da década de 1960, o que faz dela um objeto de investigação cujas singularidades ajudam a compreender não apenas a coleção em si, mas o período histórico em que ela foi produzida.

2.2 Aspectos da coleção *Português através de textos*

Ao narrar historicamente os processos que levaram a “Biblioteca” de Gervais Charpentier a constituir-se como gênero editorial no século XIX, Olivero (1999) enumera regras de produção que uniformizam um grupo de publicações e as insere num conjunto com *status* de coleção. A saber:

O trabalho de produção é determinado antecipadamente e é sempre idêntico – papel, caracteres, *layout* etc. Disso advém essa uniformidade do objeto que desemboca no que será chamado mais tarde de “*standart*” [padrão], termo que traduz a ideia de uma produção em série. A escolha da cor e da capa visa, em seguida, a produzir uma “imagem da marca” que deixa cada título publicado imediatamente identificável pelo público e que permite fidelizar o consumidor. Uma regra de ordem intelectual, em seguida, já que os textos “postos em série” devem se inscrever em um conjunto coerente e relativamente homogêneo [...] (OLIVERO, 1999, p. 35).

⁴⁶ O autor utilizou esse termo para se referir ao universo das produções didáticas e escolares.

Embora a autora estivesse se referindo a coleções literárias ao redigir esta afirmação, o mesmo trabalho de produção também se aplica ao campo das coleções didáticas, no qual em cada coleção também é possível observar a uniformidade dos seus volumes em um conjunto “coerente e homogêneo”.

Aos processos de produção das coleções didáticas também se aplicam os conceitos que Chartier (1996) definiu como “protocolos de leitura” e “protocolos de edição”, que, como uma “maquinaria”, na expressão usada pelo autor, produzem os efeitos que garantem a sua utilização.

Os protocolos de leitura são definidos por Chartier (1996, p. 97) como “[...] um conjunto de dispositivos resultantes da escrita, puramente textuais, desejados pelo autor [...]”, já os protocolos de edição, segundo o autor, são: a disposição e a divisão do texto, a tipografia e a ilustração. Ainda conforme Chartier (1996, p. 97), os protocolos de edição “[...] não pertencem à escrita, mas à impressão, não são decididos pelo autor, mas pelo editor-livreiro e podem sugerir leituras diferentes de um mesmo texto”.

De acordo com Silva (2010), a partir de uma análise dos elementos que constituem os livros, merecem destaque:

[...] as ilustrações, o projeto gráfico, a qualidade do papel, prefácios e orelhas que introduzem a obra. Consistem em componentes materiais, os quais, ao lado do conteúdo veiculado pelo texto, conferem sentidos peculiares no que diz respeito à compreensão do material lido. São capazes de criar, por assim dizer, condições para a apropriação da leitura. (SILVA, 2010, p. 93).

Em vista do que foi exposto, nesse item apresento aspectos da coleção relacionados aos protocolos de leitura e de produção presentes em todos os volumes observados.

Acostumado aos livros didáticos atuais, a primeira coisa que me chamou a atenção quando tive em mãos a coleção *Português através de textos* foram as dimensões de seus volumes. Cada um deles, inclusive o *Manual do Professor*, tem dimensões aproximadas de 13 centímetros de largura por 18 centímetros de comprimento, uma característica comum às outras coleções didáticas do mesmo período às quais tive acesso, mas que, segundo Magda Becker Soares, talvez estivesse relacionado à possibilidade de se economizar papel, como cita a autora no Anexo I desta dissertação (p. 160-161):

[...] *aquele tamanho, eu penso hoje, na época eu não pensei, deve ter sido para economizar papel, né!? Porque aí, vinha a folha grande, você corta ali e dava pra economizar papel com aquilo [...]*

As cores das capas variam de acordo com o volume (vermelha para o 4º ano Primário e Admissão, azul para a 1ª Série, laranja para a 2ª Série, verde para a 3ª Série e rosa para a 4ª Série). As palavras que compõem o título da coleção *Português através de textos* estão distribuídas nos primeiros dois terços superiores da capa, em letras maiúsculas, com uma palavra precedendo à outra dentro de caixas de texto brancas assimetricamente ligadas por uma reta vertical também branca que cruza toda a capa a aproximadamente três centímetros da margem esquerda. No terço inferior da capa, também dentro de caixas de texto na cor branca, aparece a indicação da série para a qual se destina o respectivo volume e mais abaixo o nome da autora “Magda Soares Guimarães”, centralizado na parte inferior da capa. As cores das fontes de cada capa variam de acordo com o volume (azul para o 4º ano Primário e Admissão, vermelha para a 1ª Série, preto para 2ª Série e 3ª Série e rosa para a 4ª Série).

Figura 1 - Capas dos volumes da coleção *Português através de textos*



Fonte: Acervo pessoal.

Em relação à escolha das cores das capas, Magda Becker Soares afirma que sua participação se limitou a discutir sobre a ordem das cores de cada volume, já que quem trabalhava com a parte gráfica das publicações da Editora Bernardo Álvares S.A. era a esposa do editor. (ANEXO I).

*[...] aquelas capas foram o Bernardo com a mulher dele, que trabalhava muito junto com ele, que resolveram. Ela é que se dava mais a esse trabalho da parte gráfica.
[...] a única intervenção que eu acho que eu fiz foi discutir com eles – ou concordar, não sei – que a cor fosse essa, depois essa e depois aquela. Mas não tinha intervenção nenhuma. (ANEXO I, p. 160-161).*

A lombada dos quatro volumes do ciclo ginásial é branca com quatro gravações: na parte superior observa-se o primeiro nome da autora “Magda” seguido da palavra “Português” e mais abaixo o número que indica a série para a qual o volume é destinado (1, 2, 3 ou 4, dependendo da série) e, na parte inferior, o nome da editora com a inscrição “Editora Bernardo Álvares”. A lombada do volume do 4º ano Primário e Admissão, também na cor branca, apresenta na parte superior a palavra “Português” e partindo da parte inferior a indicação do volume com a inscrição “4º ano Primário e Admissão”. As cores das fontes das lombadas correspondem às cores das fontes das capas.

As quartas capas dos volumes impressos até 1968 têm as mesmas cores que suas respectivas capas e nenhuma inscrição. Já os volumes impressos a partir de 1969 (inclusive os impressos a partir de 1970) apresentam anúncios da *Gramática Portuguesa Contemporânea*, de autoria do professor Celso Cunha, com o seguinte texto: “Gramática Portuguesa/ Contemporânea – 1.º Ciclo/ Prof. Celso Cunha/ Indispensável a todo ginásiano/ Atualizada – Moderna – de/ Fácil Consulta e Compreensão/ Mais um lançamento da/ Editôra Bernardo Álvares, S.A./ em julho de 1969”⁴⁷.

Depois da capa, em todos os volumes nota-se a presença da folha de guarda com o nome da coleção na parte superior onde se lê “Português Através de Textos”. No verso da folha de guarda são apresentados títulos de obras da autora da coleção que já foram publicados e obras da Editôra Bernardo Álvares, S.A. que estavam no prelo ou prestes a ser lançadas. Em seguida, na parte inferior da página, são observados: o ano da publicação da edição, nome da editora e seus dados de contato e localização.

Na sequência, em todos os volumes observa-se a presença de uma folha de rosto na qual, em sua parte superior, há a apresentação da autora com a seguinte descrição:

⁴⁷ Utilizei as barras para representar a distribuição do texto no espaço da quarta capa.

Magda Soares Guimarães
 Livre-docente de Didática Geral e Especial da Faculdade de Filosofia da Universidade Federal de Minas Gerais – Professôra de Didática Geral e de Didática de Português na Faculdade de Filosofia da Universidade Federal de Minas Gerais – Diretora de Ensino do Colégio Universitário da Universidade Federal de Minas Gerais. (GUIMARÃES/SOARES, 1967, p. 3).

Próximo ao centro da folha de rosto há o título da coleção em fontes maiúsculas, seguido da indicação da série para a qual o volume se aplica, mais abaixo o número da edição e, em seguida, o nome da editora seguido do nome da capital mineira, Belo Horizonte. No verso da folha de rosto, em todos os volumes da coleção para o ciclo ginasial há o seguinte texto fazendo referência ao *Manual do Professor* da coleção:

Ao professor
 Para facilitar a aplicação deste compêndio, a autora escreveu o “Manual do Professor”, distribuído pela editôra exclusivamente a professores.
 Os editôres. (GUIMARÃES/SOARES, 1967, p. 4).

Na página seguinte à folha de rosto, em todos os quatro volumes da coleção para o ciclo ginasial, vem o sumário de cada exemplar que em todos os volumes ocupa quatro páginas e precede sua primeira unidade.

Dentre os aspectos de *Português através de textos* descritos até aqui, foram observados os protocolos de edição empregados pela Editôra Bernardo Álvares S.A. no processo de produção da coleção, uma vez que esses procedimentos uniformizaram seus volumes, garantindo uma identidade visual; divulgaram outros volumes da coleção e produtos da editora e estabeleciam um *status* de “valor” a *Português através de textos* indicando a titulação e a atividade acadêmica de sua autora.

Conforme Chartier (1996, p. 96):

[...] podemos definir como relevante à produção de textos as senhas, explícitas ou implícitas, que um autor inscreve em sua obra a fim de produzir uma leitura correta dela, ou seja, aquela que estará de acordo com sua intenção. Essas instruções, dirigidas claramente ou impostas inconscientemente ao leitor, visam a definir o que deve ser uma relação correta com o texto e impor o seu sentido.

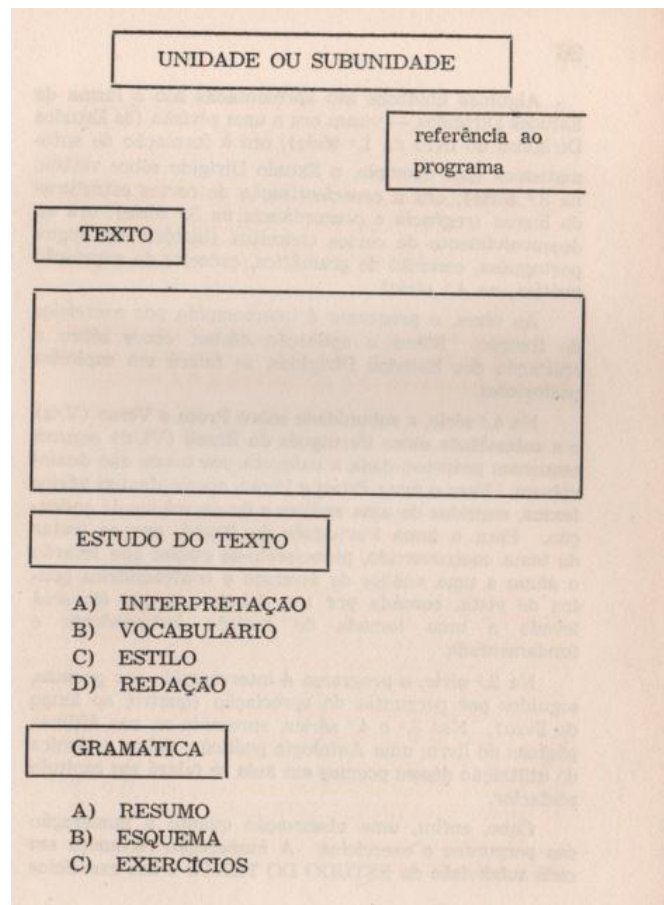
Nesse sentido, em *Português através de textos* são observados protocolos de leitura empregados pela autora para promover a “relação correta” do aluno e do professor com a coleção e que são observados em todos os seus volumes.

Partindo para a descrição dos protocolos de leitura, todas as unidades ou subunidades da coleção *Português através de textos* estão organizadas na seguinte sequência:

- Texto;
- Estudo do texto:
 - a) Interpretação;
 - b) Vocabulário;
 - c) Estilo;
 - d) Redação;
- Gramática;
 - a) Resumo;
 - b) Esquema;
 - c) Exercícios;

A Figura 2, extraída do *Manual do Professor*, apresenta a organização e a disposição gráfica da coleção em todos os volumes do ciclo ginásial.

Figura 2 - Organização e disposição gráfica em *Português através de textos*



Fonte: Guimarães/Soares (1969a, p. 25).

Primeiramente, no início de cada unidade ou subunidade observa-se seu título, ou subtítulo, dentro de uma caixa de texto e, a seguir, do lado direito da página uma “chamada” (I/a, IIb, IV etc.) que é uma referência à posição da unidade ou subunidade no programa do volume. Tal chamada, de acordo com Guimarães/Soares (1969a, p. 24) “[...] destina-se a facilitar o controle do professor sobre o desenvolvimento do curso.”

Cada unidade é intitulada de acordo com o tema gramatical que procura focar, pois “[...] para evitar que o curso pareça desordenado e difuso, tomou-se como linha diretriz, em PORTUGUÊS ATRAVÉS DE TEXTOS, um programa de Gramática, embora esta tenha no livro um caráter puramente funcional”. (GUIMARÃES/SOARES, 1969a, p. 15).

Anunciado pela palavra “Texto”, escrita em letras maiúsculas dentro de um retângulo, segue-se o texto que será estudado na unidade ou subunidade. De acordo com a autora, o texto aparece enquadrado “[...] a fim de que se valorize aos olhos do aluno e seja visto como parte principal de todo o estudo”. (GUIMARÃES/SOARES, 1969a, p. 24).

Seguindo a ordem da organização das unidades ou subunidades o “Estudo do Texto”, de acordo com o programa da coleção, segue em geral as seguintes etapas:

- Apresentação do texto: etapa que segundo Guimarães/Soares (1969) se subdividia em “Motivação do Estudo” e “Leitura do Texto”;
- Explicação do Texto;
- Exercícios de “Interpretação”, “Vocabulário” e “Estilo”;

Em relação a “Motivação do Estudo”, Guimarães/Soares (1969a) propunha que o professor criasse situações favoráveis para a receptividade da leitura do texto. Embora a autora da coleção indicasse exemplos específicos para cada série do curso ginásial, em geral ela propunha que:

Essa motivação pode ser feita de várias maneiras, dependendo, em grande parte, por um lado, da iniciativa e imaginação do professor, por outro lado, das condições reais em que se organiza o curso. Uma das maneiras mais simples e fáceis é propor o assunto do texto – ainda sem aludir a êle – e suscitar sua discussão a respeito, contribuindo cada aluno com suas experiências pessoais e vivências. (GUIMARÃES/SOARES, 1969a, p. 37).

Na coleção *Português através de textos* era proposto que a leitura dos textos fosse realizada, entre outras maneiras, de forma silenciosa e/ou oral. Antes da leitura silenciosa, Guimarães/Soares (1969a) propunha anunciar que fossem feitas perguntas após a leitura do texto e também formular perguntas antes da leitura, levando o aluno a ler com atenção à procura das respostas. Já em relação à leitura oral, a autora aconselhava que ela fosse

realizada de maneira compartilhada – quando cada aluno leria um trecho do texto – ou se escolhesse um aluno para realizar a leitura em voz alta para toda a classe; Guimarães/Soares (1969a) sugere ao professor que, quando fosse o caso de se escolher um único aluno para ler para toda a classe, seria de bom tom alertá-lo com uma aula de antecedência para que ele pudesse se preparar e não prejudicar o contato do aluno com o texto.

Sobre as estratégias de leitura dos textos da coleção, Guimarães/Soares (1969a) ainda sugere:

São, pois, várias as formas possíveis de leitura do texto. Deve o professor alterná-las, não só a fim de evitar a rotina como também para explorar as vantagens que cada forma apresenta. Basicamente as melhores formas seriam:

- a) Leitura silenciosa seguida de perguntas de compreensão (que devem ser respondidas sem que o texto seja de novo consultado).
- b) Leitura oral pelo professor ou por um aluno, seguida de perguntas, como na forma acima.
- c) Leitura oral pelo professor ou por um aluno, seguida de leitura silenciosa dos alunos.
- d) Leitura dialogada quando possível. (GUIMARÃES/SOARES, 1969a, pp. 44-45).

Quanto à “Explicação do Texto”, Guimarães/Soares (1969a) propõe que, após a motivação e primeira leitura, o texto fosse relido trecho a trecho no sentido de se discutir:

- o vocabulário (sentido das palavras desconhecidas);
- as referências históricas, geográficas, folclóricas etc.;
- as características de estilo (que estivessem à altura da compreensão dos alunos);

Para essa explicação, de acordo com a autora, o professor deveria solicitar a participação de toda a turma “[...] não só a fim de ativar a mente dos alunos como também para proporcionar-lhes oportunidade de desenvolvimento da linguagem oral”. (GUIMARÃES/SOARES, 1969, p. 45).

Logo na sequência dos textos são apresentadas as perguntas de “Interpretação” e de “Vocabulário”. De acordo com Guimarães/Soares (1969a, p. 46), na coleção *Português através de textos*, essas perguntas visam a “[...] levar o aluno a reflexão e análise pessoais, complementando e desenvolvendo a explicação que o professor fará em aula”.

Conforme Guimarães/Soares (1969a), as perguntas de “Interpretação” tinham a intenção de levar o aluno a uma análise mais profunda do texto que só se tornaria possível após a explicação do texto em aula. Já as perguntas de “Vocabulário”, segundo Guimarães/Soares (1969a), procuravam ir além da simples compreensão do sentido das palavras e “[...] levar o aluno a penetrar na riqueza dos matizes, diferenças e semelhanças entre as palavras.”

Com frequência são observadas questões do tipo múltipla escolha, tanto para as perguntas de “Interpretação” quanto para as perguntas de “Vocabulário”. A autora justifica esse recurso afirmando que:

[...] esse tipo de questão é excelente para desenvolver a capacidade de discriminação, julgamento e raciocínio: entre várias opções – nenhuma absurda – o aluno é obrigado a escolher, o que o leva a comparar, relacionar, julgar. Para desenvolver a capacidade de compreensão, análise e crítica de textos, é sem dúvida um dos melhores procedimentos. (GUIMARÃES/SOARES, 1969a, p. 46).

De acordo com Magda Becker Soares, na entrevista que compõe o Anexo I desta dissertação (p. 9-10), a autora começou a ter mais interesse por esse modelo de questões quando foi convidada para organizar o Colégio Universitário da UFMG, atuando como diretora pedagógica. Nesse período, ela e o Diretor Geral⁴⁸ do Colégio Universitário, que era professor da Faculdade de Medicina e tinha experiência em avaliação por meio de questões de múltipla escolha, começaram a pensar na possibilidade de uma avaliação mais objetiva dos alunos. (ANEXO I, p. 9-10).

Então a gente trabalhou muito com questões de múltipla escolha no Colégio Universitário e eu estava ao mesmo tempo trabalhando... [a entrevistada faz alusão às escolas onde trabalhava] E a gente começou a caprichar muito na variedade de tipos de questão de múltipla escolha... Eu até fiz um livro – uma apostila para o Colégio Universitário – que tinha dezenas de questões de múltipla escolha... [a entrevistada se refere aos dois volumes intitulados “Questões de múltipla escolha”, {UFMG, 1968}]. (ANEXO I, p. 163).

A Figura 3 traz um exemplo das perguntas de “Interpretação” e “Vocabulário” com algumas questões de múltipla escolha:

⁴⁸ No momento da entrevista a autora não se lembrou do nome do Diretor Geral do Colégio Universitário da UFMG daquele período.

Figura 3 - Exemplos de perguntas de “Interpretação” e “Vocabulário”

48

confiadas. O zumbido das môscas formava uma vaga música: fechar os olhos, dormir... Mas que irritação quando pousavam na pele... Sem mais nem menos, eu me punha a imitar o Sultão abocanhando môsca, ensaiava dentadas no ar, durante um momento eu era cachorro. Como seria, se fôsse cachorro?

(Do livro *Segredos da Infância*, Pôrto Alegre, 1949, página 37)

ESTUDO DO TEXTO

A) INTERPRETAÇÃO

- 1 — Que idade supõe você que tem o narrador desse texto? Justifique. *Onde* passava êle a sesta? *Como*?
- 2 — Indique:
 - a) os vegetais que aparecem na narração;
 - b) os animais que aparecem na narração.
- 3 — A que “festa miudinha” se refere o autor? Por que a chama de *miudinha*?
- 4 — A que “paisagem minúscula” se refere o autor? Que são os “morros, vales, desertos” de que fala?
- 5 — Por que de repente o narrador se sentiu uma formiga?
- 6 — Quem era o Sultão? Por que o narrador se punha a imitá-lo?
- 7 — Aponte as palavras ou expressões que no texto indicam:
 - a) som;
 - b) movimento.

49

B) VOCABULÁRIO

- 1 — “Encostando a cara no chão...” Construa frases com as palavras: cara — rosto — face — fisionomia — semblante. Com o auxilio das frases e do dicionário, tente determinar a diferença de sentido entre essas palavras.
- 2 — “... atrás de uma nuvem ardente” — a palavra *ardente* nessa expressão tem o mesmo sentido que na expressão (indique a letra):
 - (a) areias ardentes
 - (b) amor ardente
 - (c) sede ardente
 - (d) olhar ardente
- 3 — O contrário de *ativo* na expressão “cheiro ativo” é (indique a letra):
 - (a) suave
 - (b) agradável
 - (c) fraco
 - (d) bom
- 4 — Das palavras abaixo, qual a que tem o mesmo sentido que *refrigerante* na expressão “cova refrigerante” (indique a letra):
 - (a) fresca
 - (b) refrescante
 - (c) fria
 - (d) frígida
- 5 — Das palavras abaixo, qual a que tem o mesmo sentido que *vaga* na expressão “uma vaga música” (indique a letra):
 - (a) fraca
 - (b) confusa
 - (c) inconstante
 - (d) suave

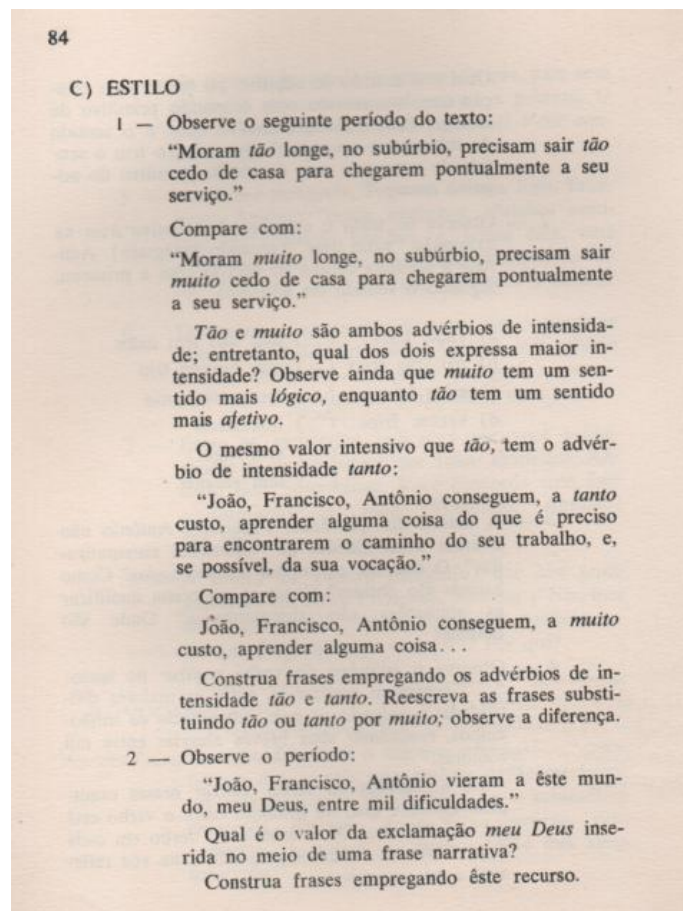
C) ESTILO

- 1 — “De vez em quando um galo rouco e preguiçoso canta para espantar o mormaço.” Você

Logo depois das perguntas de “Interpretação” e “Vocabulário”, observa-se na coleção a presença dos “Exercícios de Estilo”. Essa categoria de exercícios foi incluída na coleção para promover o desenvolvimento da capacidade de “expressão” do aluno, pois, segundo a autora, “[...] é preciso que o texto se torne modelo e sugestão para o desenvolvimento e aperfeiçoamento dessa capacidade”. (GUIMARÃES/SOARES, 1969a, p. 47).

A Figura 4, extraída do volume da 4ª Série do curso ginásial, exemplifica esse tipo de exercício presente na coleção.

Figura 4 - Exemplo de “Exercício de Estilo”



Fonte: Guimarães/Soares (1970b, p. 84).

Os exercícios de redação, atividade subsequente aos “Exercícios de Estilo”, objetivavam, em geral, a escrita de textos narrativos, descritivos e dissertativos a partir da terceira série ginásial. Os temas propostos para cada redação eram bastante variados e faziam referência aos textos que iniciavam cada unidade ou subunidade da coleção.

Guimarães/Soares (1969a) demonstra preocupação com os temas das redações e justifica a razão de optar que os temas se apoiassem em textos para assim:

[...] fugir dos temas genéricos, abstratos, vagos, que não despertam no aluno nenhum interesse, ou vontade de escrever (*A primavera, Um dia de chuva, Um passeio no campo, A caridade, etc.*). Temas como êsses inibem tôda a possibilidade de criação, levam ao lugar-comum, ao convencionalismo, à trivialidade. (GUIMARÃES/SOARES, 1969a, p. 49, grifos da autora.).

No *Manual do Professor*, a autora sugere que, durante a preparação dos alunos para a “composição da redação”, fossem aplicadas atividades de composição coletivas que direcionassem os alunos a estruturar e organizar melhor suas redações.

A redação pode ser feita no quadro-negro, com a colaboração de todos os alunos, que apresentam idéias e sugestões. Essa colaboração coletiva vale como exercício para a arte de ordenar idéias, organizar o pensamento, expressar-se. Entretanto, é um exercício útil apenas enquanto ensina o aluno a compor, pois pode levar à destruição da originalidade e à imposição de idéias. Não deixa, porém, de ser necessário, sobretudo naquelas turmas em que as redações se apresentam mal estruturadas, desorganizadas, improvisadas. Pode, pois, o professor usar esse procedimento nas primeiras redações. (GUIMARÃES/SOARES, 1969a, p. 59).

Quanto à correção das redações, Guimarães/Soares (1969a) sugeria que os textos produzidos pelos alunos fossem entregues ao professor em “folhas de bloco” e que a correção assinalasse os erros, de acordo com códigos pré-determinados entre professor e aluno, a fim de que, em seguida, os alunos fizessem as correções transcrevendo os textos em cadernos destinados especificamente para as redações.

O estudo de gramática na coleção *Português através de textos* tinha, segundo a autora, Guimarães/Soares (1969a), um valor funcional visando sua utilização como fator de eficiência na comunicação. De acordo com as instruções do *Manual do Professor*, o ensino de gramática não seria:

[...] através de um estudo teórico e dedutivo, minucioso e exaustivo. A gramática teórica não ensina a compreender melhor nem a expressar-se melhor. Será estudando atos concretos de comunicação – textos, que desenvolvem a compreensão, redações, que desenvolvem a expressão – que o aluno, analisando a correção e a propriedade com que a mensagem é transmitida, perceberá a necessidade e a funcionalidade da gramática que, assim, deixa de ser um fim, para se tornar um meio, deixa de ser estudo teórico, para se transformar em recurso de maior eficácia da comunicação. (GUIMARÃES/SOARES, 1969a, p. 62).

O programa de estudo de gramática em *Português através de textos* estava organizado em:

- Resumo;
- Exercícios;
- Ortografia;

Segundo Guimarães/Soares (1969a), a presença do “Resumo” no programa de ensino de gramática da coleção tinha duas principais funções: a) facilitar ao professor a explicação da gramática; b) evitar que o aluno tomasse notas incorretas ou deixasse de prestar atenção na explicação do professor para tomá-las. Além disso, a autora orientava aos professores, por meio do *Manual do Professor*, que as explicações dos tópicos gramaticais fossem baseadas nos resumos estruturados a partir de esquemas que sintetizavam a explicação.

Figura 5 - Exemplo de “Resumo” e “Esquema” gramaticais

GRAMÁTICA

A) RESUMO

1.º exemplo: “... apertou a mão do meu avô.”
meu: pronome que acompanha o substantivo *avô*, indicando-o como posse da 1.ª pessoa gramatical (o avô de quem fala).
Meu é um pronome adjetivo possessivo da 1.ª pessoa singular. Função: adjunto adnominal.

2.º exemplo: “Ficávamos nós, os meninos, numa admiração de olhos compridos para o nosso herói, para o seu punhal enorme, os seus dedos cheios de anéis de ouro.”
nosso: pronome que acompanha o substantivo *herói* indicando-o como posse da 1.ª pessoa gramatical, plural —
 nós ficávamos — nosso herói

Nosso é um pronome adjetivo possessivo, da 1.ª pessoa plural. Função: adjunto adnominal.

“*seu punhal*” — *seu*: pronome que acompanha o substantivo *punhal* indicando-o como posse da 3.ª pessoa gramatical (o punhal do cangaceiro — pessoa de quem se fala). É um pronome adjetivo possessivo da 3.ª pessoa singular. Função: adjunto adnominal.

“*seus dedos*” — *seus*: pronome adjetivo possessivo da 3.ª pessoa plural. Função: adjunto adnominal.

B) ESQUEMA

PESSOAS		MASCULINO	FEMININO
1.ª	singular (eu)	n.eu, meus	minha, minhas
	plural (nós)	nosso, nossos	nossa, nossas
2.ª	singular (tu)	teu, teus	tua, tuas
	plural (vós)	vosso, vossos	vossa, vossas
3.ª	singular (ele, ela)	seu, seus	sua, suas
	plural (eles, elas)	seu, seus	sua, suas

Fonte: Guimarães/Soares (1967, p. 159).

Em seguida ao resumo do tópico gramatical eram apresentados os exercícios gramaticais que, de acordo com Guimarães/Soares (1969a, p. 67), procuravam levar os alunos a:

- a) reconhecer, em textos ou exemplos, os conceitos gramaticais estudados (*compreensão*);
- b) aplicar os conceitos estudados (*expressão*). (GUIMARÃES/SOARES, 1969a, p. 67).

Embora exercícios de ortografia não tivessem sido incluídos na coleção *Português através de textos*, no *Manual do Professor*, Guimarães/Soares (1969) fazia orientações sobre a importância de o aluno aprender a ortografia por meio da leitura e estudo dos textos, de suas redações e de suas correções. A autora ainda afirmava que era “[...] lendo e escrevendo, observando e corrigindo-se que o aluno aprenderá a escrever com correção.” (GUIMARÃES/SOARES, 1969a, p. 68).

Em todos os volumes do ciclo ginásial da coleção *Português através de textos* são observados “Estudos Dirigidos”. Esse modelo de atividade didática, que foi defendido na tese de doutoramento da autora, Guimarães/Soares (1962), foi inserido cinco vezes no livro da 1ª Série, oito no livro da 2ª Série, cinco no livro da 3ª Série e outras cinco vezes no livro da 4ª Série.

Todos os “Estudos Dirigidos” presentes no livro da primeira série ginásial eram de revisão da aprendizagem realizada. No livro da segunda série ginásial havia quatro “Estudos Dirigidos” destinados a recordar conteúdos estudados na série anterior e quatro para a apresentação da matéria. Já no livro da terceira série ginásial, um dos “Estudos Dirigidos” era voltado para a revisão da matéria da série anterior e os outros quatro para questões relacionadas à estrutura da língua. E, no livro da quarta série ginásial, todos os “Estudos Dirigidos” eram estudos de noções básicas de história da língua portuguesa.

Guimarães/Soares (1969a) recomendava que os “Estudos Dirigidos” fossem preferencialmente realizados em sala de aula, individualmente e “no ritmo” do aluno. Durante a atividade, a autora sugeria que o professor circulasse pela sala de aula sanando dúvidas e fazendo as orientações necessárias.

De acordo com o *Manual do Professor*:

O Estudo Dirigido visa ao desenvolvimento da capacidade de reflexão, de raciocínio, de resolução de problemas, e por isso os alunos devem ser levados não só a trabalhar sozinhos, em busca de respostas e soluções, como também a corrigir seus próprios erros, apenas apontados pelo professor. (GUIMARÃES/SOARES, 1969a, p. 71).

Figura 6 - Exemplo de “Estudo Dirigido”

ESTUDO DIRIGIDO — REVISÃO

I — Leia com atenção o texto abaixo:

Fernando Sabino

Um homem vai andando pela rua e de repente nota qualquer coisa estranha na base do edifício. Sem recorrer a qualquer explicação científica, ele, que apenas conhece a lei da gravidade em virtude de alguns tombos, olha para cima e exclama: este edifício vai cair. Em vão chama a atenção dos outros, dos passantes, dos incrédulos, dos que não moram ali. Os próprios moradores não acreditam, pois o edifício internamente lhes parece bastante seguro e confortável, para que eles se preocupem com o lado de fora. Somente a Autoridade tem força para retirá-los, e eles se retram protestando contra o que representa a sua própria salvação. Na loja do andar térreo há objetos penhorados, há o testemunho da pobreza de milhares constituindo a riqueza de um só.

E o edifício cai. A polícia começa então a se preocupar com a segurança dos moradores de outros edifícios. Provavelmente para todos se construirá novo edifício, segundo a mesma técnica e que daqui a alguns anos estará velho e cairá. Ninguém se lembra do homem que avisou.

(Do livro A Cidade Vazia, Rio, 1961, pág. 55)

II — O melhor título para esse texto seria:

- (a) A Força da Autoridade
- (b) A Incredulidade dos Homens
- (c) Um Edifício Cai
- (d) O Homem que Avisou

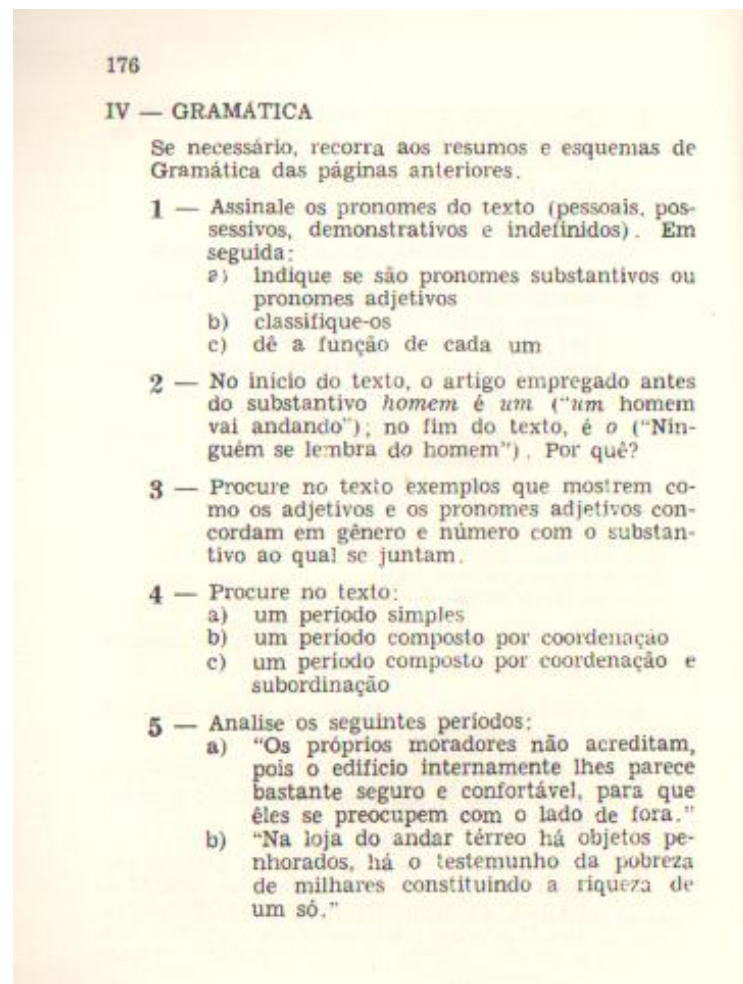
III — INTERPRETAÇÃO E VOCABULÁRIO

Releia todo o texto, esclarecendo, no dicionário, as dúvidas quanto ao sentido de palavras e expressões. Em seguida, responda:

175

- 1 — Se o homem avisou “sem recorrer a qualquer explicação científica”, podemos dizer que ele avisou:
 - (a) por simples intuição
 - (b) por observação empírica
 - (c) por ignorância
 - (d) por conhecer bem a lei da gravidade
- 2 — Os moradores não acreditaram no aviso do homem porque:
 - (a) o homem era ignorante
 - (b) não estavam interessados em sua própria salvação
 - (c) o edifício lhes parecia seguro
 - (d) não estavam preocupados com a queda do edifício
- 3 — Os moradores saíram do edifício porque:
 - (a) o homem avisou
 - (b) a polícia obrigou
 - (c) o edifício caiu
 - (d) queriam salvar-se
- 4 — Era necessário que as pessoas se lembrassem do homem que avisou? Por quê?
- 5 — Por que alguns tombos nos fazem conhecer a lei da gravidade?
- 6 — Por que objetos penhorados são “testemunho da pobreza de milhares constituindo a riqueza de um só”?
- 7 — “... qualquer coisa *estranha* na base do edifício” — recorde o exercício 1 de VOCABULÁRIO, do texto HOSPITALIDADE, página 104. O adjetivo *estranha*, nesta expressão, tem o mesmo sentido que na expressão “criaturas estranhas”?

Figura 7 - Continuação do exemplo de “Estudo Dirigido”



Fonte: Guimarães/Soares (1967, p. 176).

Quanto à correção do “Estudo Dirigido”, Guimarães/Soares (1969a) recomendava que nunca fosse atribuído nenhum tipo de nota a sua realização, posto que sua correção deveria ser feita coletivamente e discutida com os alunos. As Figuras 6 e 7 são exemplos de “Estudos Dirigidos” a fim de ilustrar sua organização dentro da coleção *Português através de textos*.

Em relação aos textos poéticos observados na coleção, eles aparecem com mais frequência nos volumes da *2ª Série*, *3ª Série* e *4ª Série*. Nesses últimos dois, a autora optou por organizar uma pequena antologia poética ao final de cada volume. Guimarães/Soares (1969a, p. 81) apresenta três opções para se trabalhar a leitura poética com os alunos dentro do programa da coleção:

- leitura expressiva do poema pelo professor, enquanto os alunos ouvem, com os livros fechados;
- leitura silenciosa do poema pelos alunos;

c) discussão oral através de perguntas que levem o aluno a perceber e a sentir a mensagem poética.

No *Manual do Professor*, a autora ainda recomendava a organização de leituras em coro e que o professor estimulasse os alunos com a leitura de pequenos poemas no início ou final da aula para a abertura de rápidas perguntas de compreensão e interpretação que valorizassem a mensagem poética.

Quanto à organização do trabalho com a coleção, de acordo com o programa de *Português através de textos*, cada uma de suas unidades ou subunidades ocupava cerca de cinco aulas a serem distribuídas da seguinte maneira:

- 1.^a aula: Leitura e explicação do texto.
- 2.^a aula: Comentário e correção orais dos exercícios de INTERPRETAÇÃO, VOCABULÁRIO e ESTILO feito pelos alunos em casa.
- 3.^a aula: Explicação da parte gramatical; coleta das redações.
- 4.^a aula: Correção coletiva, no quadro negro, dos exercícios de Gramática feitos pelos alunos em casa.
- 5.^a aula: Estudo dirigido para correção individual das redações, cujos erros tenham sido apenas assinalados pelo professor [...] (GUIMARÃES/SOARES, 1969a, p. 33).

Conforme as orientações da autora (GUIMARÃES/SOARES, 1969a), da primeira para a segunda aula, os alunos deveriam preparar, em casa, os exercícios de “Interpretação”, “Vocabulário” e “Estilo”; da primeira para a terceira aula, preparar a “Redação”; e, da terceira para a quarta aula, preparar os exercícios de “Gramática”. Por meio do manual, a autora ainda orientava o professor que corrigisse as redações produzidas pelos alunos, assinalando os seus erros, da terceira para a quinta aula.

No *Manual do Professor* a autora também sugeria a distribuição anual das aulas para cada um dos quatro volumes ginasiais, como se pode observar no Quadro 9.

Quadro 9 - Distribuição das aulas

Volume	Total de aulas sugeridas
1 ^a série	150 aulas
2 ^a série	103 aulas
3 ^a série	105 aulas
4 ^a série	111 aulas

Fonte: Guimarães/Soares (1969a, p. 34).

Sobre essa organização a autora afirmava que:

[...] um professor de Português tem, em média, de 120 a 150 aulas por ano (o ano letivo se compõe de no mínimo 30 semanas – 180 dias letivos – e o número de aulas de português por semana é 4 ou 5). Resta, pois, um número de aulas sem dúvida suficiente para suprir inesperadas suspensões de aulas ou inevitáveis atrasos no desenvolvimento do programa, e ainda para permitir a realização de atividades tais como: redações em aula, provas de verificação, discussão de livros, atividades extra-classe, etc. [...] (GUIMARÃES/SOARES, 1969a, p. 34-35).

Para essa distribuição das aulas a autora provavelmente levou em consideração o Artigo 38 da Lei nº. 4.024 de 1961 que estabelecia uma duração anual mínima de 180 dias de trabalho escolar efetivo para o ensino de grau médio, o que, levando em consideração a distribuição apresentada no Quadro 4, permitia ao professor uma certa folga no trabalho com os volumes da coleção e tempo para o desenvolvimento de outras atividades que não estivessem presentes no livro didático.

O último aspecto da coleção *Português através de textos* levado em consideração neste item é o seu número de edições. Somados todos os volumes, a coleção teve um total de 29 edições entre 1965 e 1971, como pode ser observado no Quadro 10.

Quadro 10 - Edições dos volumes da coleção Português através de textos

Volume	Primeira edição	Última edição	Total de edições
<i>Português através de textos: 1ª série</i>	1965	1971	12
<i>Português através de textos: 2ª série</i>	NL ⁴⁹	1971	6
<i>Português através de textos: 3ª série</i>	1968	1971	4
<i>Português através de textos: 4ª série</i>	1969	1971	4
<i>Português através de textos: 4º ano Primário e Admissão</i>	NL ⁵⁰	1971	3
Total de edições de todos os volumes da coleção <i>Português através de textos</i>			29

Fontes: Biblioteca Central da UFMG; Biblioteca da FaE-UFMG; Acervo especial “Alaíde Lisboa” Fae-UFMG.

Os volumes da coleção foram publicados um a cada ano por insistência da autora, pois, quando ela recebeu o convite de Bernardo Álvares para produzir a coleção tinha por hábito acompanhar suas turmas do ciclo ginásial desde a primeira série até a quarta série e, como considerava nova a sua proposta, achava inadequado que outros professores não seguissem a sequência de seus volumes. (ANEXO I, p. 3-4).

⁴⁹ Não localizei a primeira edição do volume da 2ª série.

⁵⁰ Não localizei a primeira edição do volume do 4º ano Primário e Admissão.

[...] eu tinha o hábito de acompanhar as turmas, porque como eu usava uma metodologia diferente, eu achava que eu devia levar os meninos até o que era a quarta série do ensino ginásial, porque senão ia ser uma troca muito difícil pra eles – de começar a passar de uma metodologia pra outra. E aí, por isso, eu fui fazendo livro ano a ano. E mesmo insistindo com o Bernardo, que a gente deveria publicar ano a ano porque, como era uma metodologia nova, se o professor pegasse no meio do caminho – pegasse o segundo ano, terceiro ano ginásial – sem o aluno ter feito as séries anteriores, assim não ia dar certo. Ele [Bernardo Álvares] concordou. Não achou muito bom não e tal, mas naquele tempo os professores ainda aceitavam. (ANEXO I, p. 156-157).

Segundo Magda Becker Soares, os livros eram produzidos durante o ano letivo e, no final do ano, ela os entregava a Editora Bernardo Álvares S.A. para que fossem editados e publicados. A autora ainda relatou que sempre procurou entregar as matrizes da maneira mais próxima que ela concebia os livros impressos. (ANEXO I, p. 4).

[...] quando se trata de uma proposta nova eu acho conveniente que o professor adote num ano, depois no ano seguinte e no ano seguinte... Foi o que eu tentei fazer com essa coleção, mas foi a única que foi possível fazer isso. Eu ia produzindo durante o ano e no fim do ano eu entregava pra ele [Bernardo Álvares]. (ANEXO I, p. 157).

As descrições deste item são comuns a todos os livros do ciclo ginásial da coleção *Português através de textos*. No entanto, cada volume da coleção tem características específicas que serão descritas nos subitens seguintes. Além disso, há outras características relacionadas ao programa de estudos da coleção que também serão destacadas, como: *Compreensão e Expressão Oraís, Verificação da Aprendizagem, Material do Aluno, Leitura de Livros e Atividades Extra-Classe*, que não são observadas nos volumes da coleção, mas são recomendados pela autora no *Manual do Professor* (GUIMARÃES/SOARES, 1969a).

2.2.1 4º ano Primário e Admissão⁵¹

Português através de textos: 4º ano Primário e Admissão foi o último volume da coleção a ser produzido e publicado. O volume teve três edições das quais a última foi publicada em 1971. Durante o desenvolvimento desta pesquisa não localizei sua primeira edição.

⁵¹ O volume do 4º ano Primário e Admissão foi o último volume produzido da coleção *Português através de textos*, entretanto, optei por iniciar os itens específicos sobre cada volume a partir dele para organizar a sequência das séries em ordem crescente e porque o volume difere dos demais em sua organização.

De acordo com Magda Becker Soares, em entrevista no Anexo I deste trabalho, o volume foi produzido por sugestão de Bernardo Álvares, editor da coleção, que, segundo a autora “[...] *achou que valia a pena fazer.*” (ANEXO I, p. 13).

Eu me lembro que o Bernardo que achou que era importante, naquele momento, – foi antes da Lei 5.692 – ter um livro pra essa transição. E que era realmente necessário porque... – até hoje, né... apesar de agora ser nove anos seguidos e ser ensino fundamental, esse corte do primeiro ao quinto e do sexto ao nono é terrível, né... ainda é muito forte – ...E aqui era mais ainda (quando era primário e ginásio), porque era muito comum as camadas populares fazerem só o primário. (ANEXO I, p. 168).

Conforme Bastos e Ermel (2014), o exame de admissão para ingresso no ensino secundário foi instituído em caráter nacional em 1931, com a reforma Francisco Campos, e perdurou até 1971, quando a promulgação da Lei nº. 5.692 de 1971 extinguiu esse tipo de exame integrando ensino primário e ginásial como primeiro grau. Segundo as autoras:

O exame podia ser realizado no final da quarta série do ensino primário, com idade mínima de 11 anos, com provas escritas eliminatórias, de Português e Aritmética (nota mínima 50) e orais de Português, Aritmética, História do Brasil e Geografia. (BASTOS; ERMEL, 2014, p. 119).

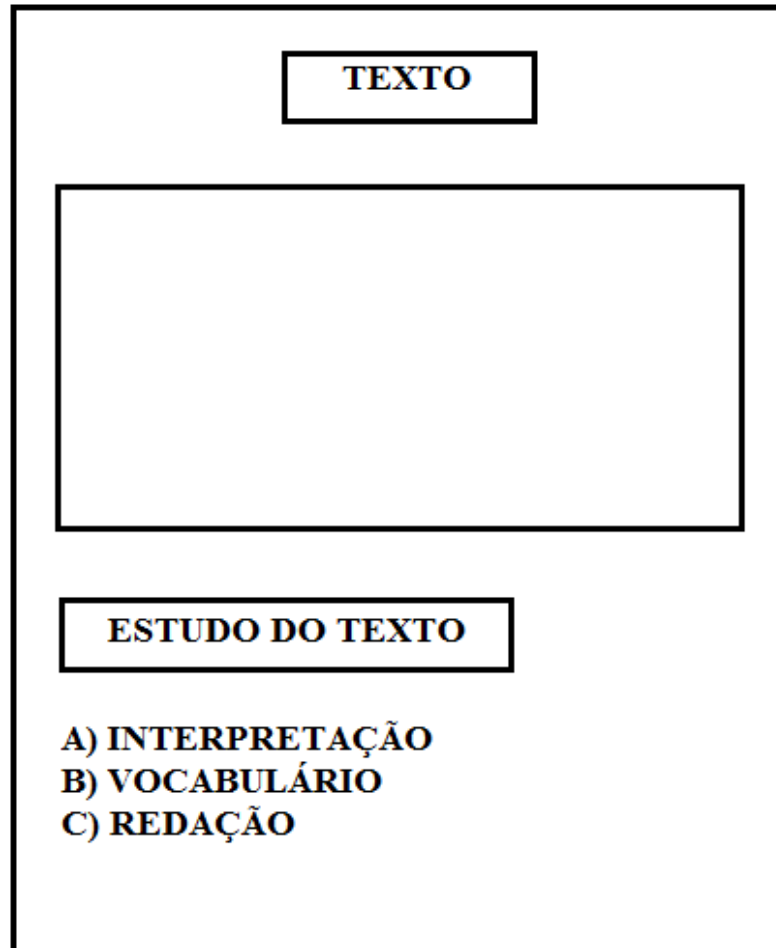
Bastos e Ermel (2014, p. 125) ainda afirmam que os exames de admissão “[...] motivaram a produção de uma significativa literatura escolar especialmente para preparar os alunos”, nesse sentido o volume do 4º ano Primário e Admissão da coleção *Português através de textos* foi produzido para integrar este segmento editorial.

Com 128 páginas, o volume tem um capítulo introdutório intitulado “Ao Professor” no qual são apresentadas considerações da autora sobre a fase de admissão e instruções aos professores sobre como trabalhar o conteúdo do material. O livro didático tem 17 unidades intituladas “Texto I, Texto II, Texto III etc.” e, a partir da página 113, uma pequena antologia poética com 10 poemas de autores brasileiros variados.

Como o *Manual do Professor* (GUIMARÃES/SOARES, 1969a) não faz referência ao 4º ano Primário e Admissão, o capítulo “Ao Professor”, presente neste volume, traz as informações que a autora considerava necessárias para a utilização desse material. No entanto, Guimarães/Soares (1970, p. 6) define o volume como “[...] basicamente, um livro de compreensão e interpretação de textos e de enriquecimento de vocabulário.”

A organização de cada unidade de *Português através de textos: 4º ano Primário e Admissão* é esquematizada conforme a Figura 8:

Figura 8 - Esquema de organização das unidades de *Português através de textos*: 4º ano Primário e Admissão



Fonte: Guimarães/Soares (1970b).

Guimarães/Soares (1970b) adverte aos professores sobre a ausência de um estudo formal e sistematizado de gramática em *Português através de textos*: 4º ano Primário e Admissão. A autora justifica o motivo dessa ausência ao afirmar que:

[...] a Gramática, no curso primário, tem um papel exclusivamente instrumental. Pode-se mesmo afirmar que a escola não deve tratar de Gramática, a não ser quando esta, numa ou noutra situação, se mostre necessária para maior eficácia da compreensão ou da expressão. (GUIMARÃES/SOARES, 1970b, p. 7).

Para tanto, a autora aconselhava que o ensino de gramática ocorresse de maneira “intuitiva e assistemática”. Dessa maneira, Guimarães/Soares (1970b, p. 7-8) explicava ao

professor que utilizasse o livro, que os textos foram dispostos “[...] em tal ordem que possa o professor, se quiser, desenvolver um programa de Gramática mais ou menos sistemático.”

Assim, a título de sugestão, no volume do *4º ano Primário e Admissão*, Guimarães/Soares (1970b) sugeriu um roteiro para aqueles professores que pretendessem desenvolver um ensino gramatical “mais sistematizado” no qual cada texto do livro era relacionado a um determinado tema de estudo da gramática.

O Quadro 11 apresenta a relação dos textos utilizados em cada unidade de *Português através de textos: 4º ano Primário e Admissão* e seus respectivos autores, bem como os temas de estudo gramatical indicados pela autora para serem estudados a partir dos textos no desenvolvimento da unidade, caso o professor considerasse necessário.

Quadro 11 - Textos presentes em cada unidade de *4º ano Primário e Admissão* e temas gramaticais sugeridos para cada texto

Texto	Títulos dos textos e autores	Temas gramaticais sugeridos para cada texto/unidade	Página
I	Lisete, Clarice Lispector	Conceito de período e de oração	13-15
II	O pessoal, Rubem Braga	O sujeito e o predicado	21
III	A ceia de natal, José Mauro de Vasconcelos	Estudo do sujeito. Concordância verbal	27-28
IV	Tati, Aníbal Machado	O predicado. Os complementos verbais	33-34
V	História de uma bota, Graciliano Ramos	O adjunto adverbial	39-40
VI	Narizinho, Monteiro Lobato	O adjunto adnominal	44-45
VII	A lei de quem pode mais, Monteiro Lobato	O substantivo: conceito, classificação, formação	49-51
VIII	O mistério do coelho pensante, Clarice Lispector	O adjetivo: conceito, formação	56-58
IX	O caçador de tatu, Rachel de Queiroz	O artigo	62-63
X	Martelo Malvado, Luís Jardim	Flexões do substantivo e do adjetivo	67-69
XI	A dança dos pavões, Luís Jardim	Numeral	73-74
XII	O homem e o seu espelho, Cecília Meireles	Conceito de pronome. Pronomes pessoais e demonstrativos	79-81
XIII	Joana e o grilo, Maurício Goulart	Pronomes pessoais	87-89
XIV	Caso de canário, Carlos Drummond de Andrade	Verbos: flexão, conjugações	92-93
XV	Andorinha, Luiz Vilela	Advérbio	97-99
XVI	Caso de escolha, Carlos Drummond de Andrade	Vocábulo: número de sílabas, tonicidade, acento tônico	103-105
XVII	Negócio de menino, Rubem Braga	Fonema: vogal, consoante, dígrafo. Encontros vocálicos	108-109

Fonte: Guimarães/Soares (1970b).

Na sequência dos textos que são apresentados na abertura de cada unidade de *Português através de textos: 4º ano Primário e Admissão* é observada a seção “Estudo do texto” na qual estão dispostos os exercícios de “Interpretação”, “Vocabulário” e “Redação”, nesta respectiva ordem.

Os exercícios de “Interpretação” buscavam, segundo Guimarães/Soares (1970b, p. 6), desenvolver no aluno “[...] habilidades de tradução das ideias, de fixação do tema do texto e de seu plano de desenvolvimento, de identificação dos pormenores, de avaliação dos conceitos, de análise crítica de fatos e personagens, de inferências, de síntese.” Ainda de acordo com a autora, os exercícios de “Interpretação” eram apresentados em ordem crescente de dificuldade, sendo utilizadas, com frequência, questões do tipo múltipla-escolha pelos mesmos motivos justificados no *Manual do Professor* da coleção *Português através de textos* para o ciclo ginásial.

Logo na sequência dos exercícios de “Interpretação”, são observados os exercícios de “Vocabulário”. Conforme a autora, esses exercícios pretendiam:

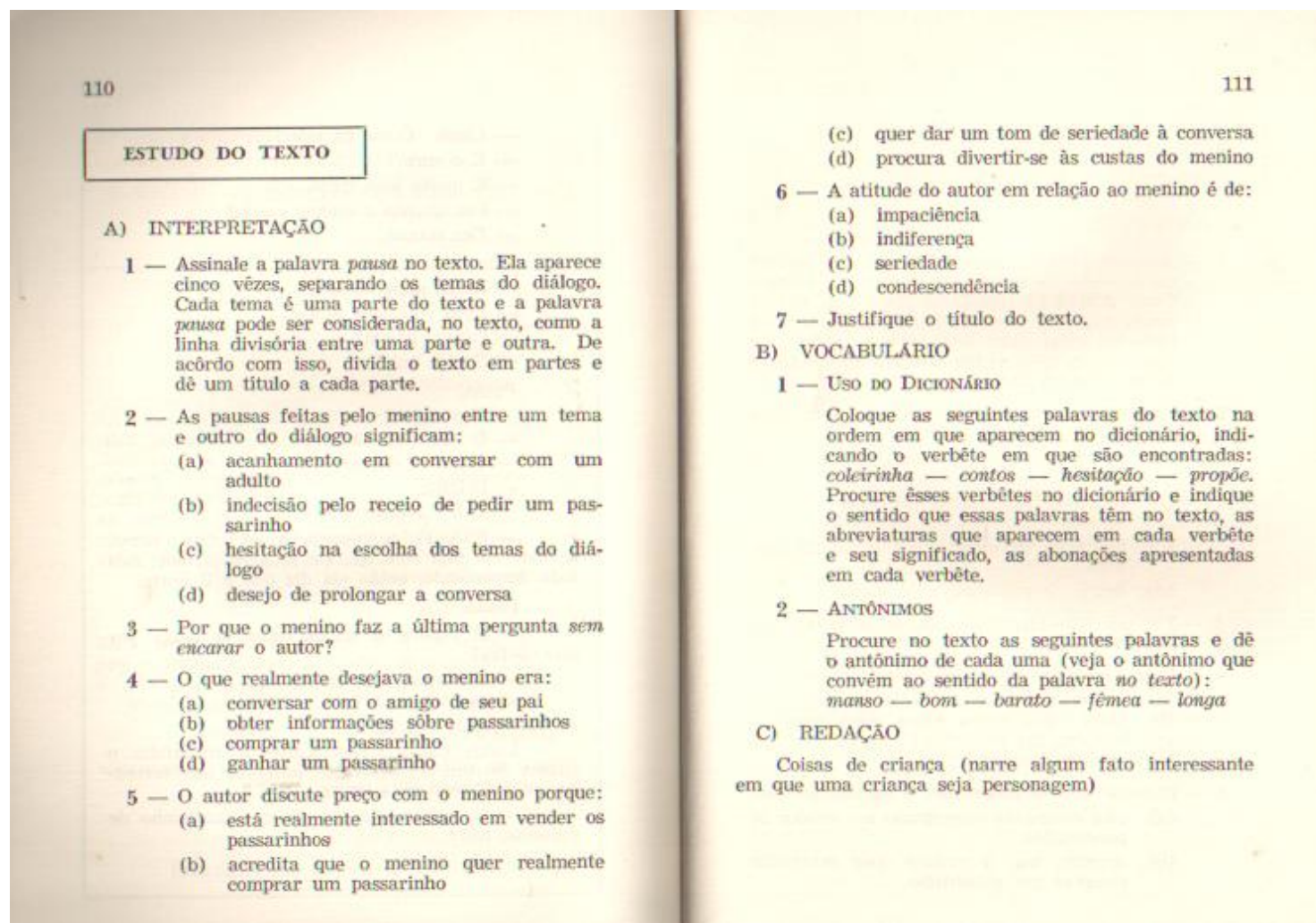
[...] enriquecer o potencial léxico do aluno, através de exercícios sobre séries sinonímicas, antônimos, sufixos, prefixos, e formar a habilidade de uso do dicionário, habilidade cujo domínio nos parece imprescindível nos estudos de nível médio. (GUIMARÃES/SOARES, 1970b, p. 7).

Tanto os exercícios de “Vocabulário” quanto os de “Interpretação” variavam muito em número de questões de uma unidade para a outra no volume do *4º ano Primário e Admissão*. Após esses exercícios, são observados os temas de “Redação” que estão fundamentados nos textos de abertura de cada unidade. De acordo com a autora, apoiar o tema da redação no texto que o aluno estava estudando era fundamental porque “acordava” nos alunos vivências, sugeria ideias e formava o clima afetivo necessário à criação dos textos (GUIMARÃES/SOARES, 1970b).

Para ilustrar a sequência de exercícios de “Interpretação”, “Vocabulário” e temas de “Redação” presentes na seção intitulada “Estudo do texto” de cada unidade do volume *Português através de textos: 4º ano Primário e Admissão*, selecionei⁵² as atividades da unidade “Texto XVII”, nas páginas 110 e 111 do livro, vide Figura 9.

⁵² Optei por esta sequência de atividades por ser mais sucinta e ficar visualmente melhor no corpo do texto.

Figura 9 - Exemplo da seção “Estudo do texto” com exercícios de “Interpretação”, “Vocabulário” e “Redação”



Para os professores que considerassem necessário o desenvolvimento dos temas gramaticais a partir do roteiro proposto por Guimarães/Soares (1970b), vide Quadro 5, a autora sugeria a utilização da “Gramática Portuguesa Contemporânea”, de Celso Cunha, a mesma divulgada nas quartas capas dos volumes da coleção editados a partir de 1969, também distribuída pela Editora Bernardo Álvares S.A.

Entretanto, a autora ainda orientava aos professores:

[...] não se preocupe demasiadamente com a Gramática. O que se deve pretender é que o aluno, ao ingressar no curso ginásial, domine a língua como instrumento de comunicação, isto é, tenha a habilidade de compreender, com discernimento e justeza, as mensagens que lhe chegam pela palavra oral ou escrita, e a habilidade de expressar suas próprias mensagens, por escrito ou oralmente, com eficiência e clareza. (GUIMARÃES/SOARES, 1970b, p. 9).

Nas últimas páginas do volume, observa-se uma pequena seção composta por 10 poemas de diferentes autores brasileiros intitulada “Antologia Poética”. O Quadro 12 apresenta os poemas presentes em *Português através de textos: 4º ano Primário e Admissão*, bem como seus autores e as páginas nas quais se localizam.

Quadro 12 - Poemas que compõem a “Antologia Poética” de *4º ano Primário e Admissão*

Poemas	Autores	Página
Pardalzinho	Manuel Bandeira	115
Canto de Natal	Manuel Bandeira	116
Balada do Rei das Sereias	Manuel Bandeira	117
A rua diferente	Carlos Drummond de Andrade	119
O menino azul	Cecília Meireles	120
A bailarina	Cecília Meireles	121
O cavaleiro branco	Cecília Meireles	122
Canção da garoa	Mário Quintana	123
Segrêdo	Henriqueta Lisboa	124
São Francisco	Vinícius de Moraes	125

Fonte: Guimarães/Soares (1970b)

Embora diferente dos demais volumes da coleção, *4º ano Primário e Admissão* tem sua organização fundamentada no estudo de textos para o desenvolvimento das capacidades de expressão e compreensão da língua por meio de mensagens, compreendendo a língua como instrumento de comunicação, assim como nos demais volumes do ciclo ginásial.

2.2.2 1ª Série

Com sua primeira edição publicada em 1965, *Português através de textos*: 1ª Série foi o primeiro volume da coleção *Português através de textos* a ser produzido. Entre 1965 e 1971, ano de sua última edição, o volume teve 12 edições. Nesta pesquisa utilizo a oitava edição, de 1967.

O volume tem 210 páginas numeradas a partir da página 10 e está dividido em onze unidades, algumas delas com subdivisões que são representadas pelo número da unidade seguido de uma letra do alfabeto que indica sua sequência – II/a, II/b, II/c etc., por exemplo. De acordo com as recomendações do *Manual do Professor*, (GUIMARÃES/SOARES, 1969a), o volume foi produzido para ocupar cerca 150 aulas durante o ano letivo.

Cada unidade do volume aborda um tema gramatical e seus textos de abertura são todos literários dos quais a maioria é escrita em prosa. O Quadro 13 apresenta o levantamento dos textos presentes na abertura de cada unidade e subunidade do volume da coleção para a primeira série ginásial, bem como os temas gramaticais abordados nele.

É importante destacar que os conceitos estudados em cada tema gramatical, não só do volume da primeira série, mas em todos os volumes da coleção seguem a Portaria nº. 36, de 28 de janeiro de 1959, que, quando promulgada, uniformizou e simplificou a nomenclatura gramatical brasileira.

Quadro 13 - Organização das unidades e subunidades de *Português através de textos*: 1ª Série

Unidade	Subunidade	Textos e autores	Tema gramatical	Página
I	-	Meu cajueiro, Humberto de Campos	Parágrafo, período, oração	9
II	II/a	Pandorgas, Augusto Meyer	Termos da oração: sujeito e predicado	14
	II/b	Entrada para a escola, Viriato Corrêa	Termos da oração: o sujeito	20
	II/c	Mudança, Paulo Mendes Campos	Termos da oração: predicado nominal e verbal. Verbos de ligação	25
	II/d	A ideia do Visconde, Monteiro Lobato	Termos da oração: predicado verbal. Predicação verbal	32
	II/e	De mãe e de servo, Machado de Assis	Termos da oração: predicado verbal. Complementos verbais.	38
	II/f	Sesta, Augusto Meyer	Termos da oração: adjuntos	47
	II/g	As pedras maravilhosas, Viriato Corrêa	Termos da oração: aposto	53
	II/h	Cigarra, Olegário Mariano	Termos da oração: vocativo	59
III	-	Luz do Maquiné, Waldemar Versiani dos Anjos	Classificação das orações	64
IV	IV/a	Iniciativa, Carlos Drummond de Andrade	Substantivo: conceito, classificação	77
	IV/b	O sítio de Dona Benta, Monteiro Lobato	Substantivo: formação	85
V	-	O bonde, Augusto Meyer	Adjetivo: conceito, formação	91
VI	-	Arte de ser feliz, Cecília Meireles	Artigo	99
VII	VII/a	Hospitalidade, Viriato Corrêa	Flexões: gênero	104
	VII/b	Neve, Cecília Meireles	Flexões: número	112
	VII/c	Meninos carvoeiros, Manuel Bandeira	Flexões: graus do substantivo	118
	VII/d	Um escritor nasce, Carlos Drummond de Andrade	Flexões: graus do adjetivo	123
VIII	-	O problema da Emília, Monteiro Lobato	Numeral	131
IX	IX/a	Menino triste, José Lins do Rêgo	Pronome: conceito (pronome substantivo e pronome adjetivo)	140
	IX/b	Uma página de diário, Helena Morley	Pronome: pronomes pessoais	147
	IX/c	O cangaceiro, José Lins do Rêgo	Pronome: pronomes possessivos	155
	IX/d	Netinho, Carlos Drummond de Andrade	Pronome: pronomes demonstrativos	161

	IX/e	A cheia, José Lins do Rêgo	Pronome: pronomes indefinidos	168
X	X/a	Um homem leal, Machado de Assis	Verbo: flexões	177
	X/b	O anãozinho verde, Theoderick de Almeida	Verbo: tempos do pretérito	186
	X/c	Vidinha, Monteiro Lobato	Verbo: conjugação dos regulares	191
XI	-	A morte do povoado, João Guimarães Rosa	Advérbio	197

Fonte: Guimarães/Soares (1967)

Em *Português através de textos*: 1ª série são observados cinco blocos de “Estudos Dirigidos” inseridos em diferentes unidades do volume, todos voltados para a revisão dos conteúdos trabalhados. Todos os “Estudos Dirigidos”, no caso desse volume, têm início a partir de um texto precedido por comandas que na maioria das vezes têm o teor de alertar o leitor para fazer a leitura do texto seguinte com atenção e sem interrupção. Como exemplo, selecionei a comanda do primeiro “Estudo Dirigido” do volume que utilizei nesta pesquisa:

I – Leia com atenção a poesia abaixo. Se encontrar palavras desconhecidas, não interrompa a leitura nem interogue o professor – você mesmo esclarecerá depois suas dúvidas ao responder as questões propostas. (GUIMARÃES/SOARES, 1967, p. 44).

Cada “Estudo Dirigido” presente no volume da primeira série ginásial conta com blocos de exercícios de “Interpretação e Vocabulário” e de “Gramática”. O Quadro 14 apresenta a localização do “Estudo Dirigido” e os textos a partir dos quais inicia cada um deles.

Quadro 14 - Localização dos “Estudos Dirigidos” e seus textos em *Português através de textos*: 1ª Série

Unidade	Textos e autores	Página
II/e	Lembrança do mundo antigo, Carlos Drummond de Andrade	44
III	Menino diabo, Machado de Assis	73
VIII	Mês de maio, Jorge de Lima	137
IX/e	Trecho do livro <i>A cidade vazia</i> ⁵³ , Fernando Sabino	174
XI	A sucuri e o boi, Mário Palmério	205

Fonte: Guimarães/Soares (1967)

Além dos textos utilizados na abertura das unidades e subunidades e nos blocos dos “Estudos Dirigidos” de *Português através de textos*: 1ª Série, outros textos literários em verso ou em prosa também estão inseridos no interior de algumas unidades ou subunidades a fim de servir de base para exercícios ou ilustrar algum exemplo.

No Quadro 15 estão os textos observados no interior de *Português através de textos*: 1ª série.

⁵³ A autora optou por utilizar um trecho do livro *A cidade vazia* (1961), de Fernando Sabino, pois um dos exercícios deste “Estudo Dirigido” objetivava que o aluno, em meio a quatro alternativas, escolhesse a opção que tivesse o título mais adequado ao texto.

Quadro 15 - Demais textos observados em *Português através de textos*: 1ª série

Textos e seus autores	Página
Ingratidão, Raul de Leoni	11-12
Sombra e névoa, Da Costa e Silva	24
As duas velhinhas, Cecília Meireles	30
A bailarina, Cecília Meireles	37
O touro e as rãs, Monteiro Lobato	42-43
O Saci-Pererê, Olívio do Lago	52
Cantigas, Jorge de Lima	97-98
Pardalzinho, Manuel Bandeira	122
José, o papagaio, Eneida	130
Ao homem dos países distantes, Francisco Karam	160
Diálogo sobre a felicidade, Ribeiro Couto	185
Meu pai, Vivaldo Coaracy	190
O último andar, Cecília Meireles	203

Fonte: Guimarães/Soares (1967)

As observações apresentadas neste item dão relevância às características específicas do volume *Português através de textos*: 1ª Série e aos textos presentes no livro. No entanto, a estrutura do volume mantém todos os aspectos comuns aos livros produzidos para o ciclo ginásial da coleção *Português através de textos*.

2.2.3 2ª Série

Português através de textos: 2ª Série foi o segundo volume publicado da coleção *Português através de textos*, teve seis edições e a última delas data de 1971. Durante a pesquisa não localizei sua primeira edição, a mais antiga a qual tive acesso foi a segunda edição, de 1967. Nesta pesquisa utilizei a quarta edição do volume, publicada em 1969.

O livro tem 156 páginas numeradas a partir da sexta e seu conteúdo está dividido em sete unidades das quais algumas apresentam subdivisões nos mesmos padrões do primeiro volume da coleção. De acordo com o *Manual do Professor*, (GUIMARÃES/SOARES, 1969a), o livro deveria ocupar cerca de 103 aulas durante o ano letivo.

Durante entrevista com a autora da coleção, um fato interessante relatado por Magda Becker Soares no Anexo I deste texto, foi que durante a produção desse volume ocorreu um incêndio na gráfica da Editora Bernardo Álvares S.A. e, em consequência disso, os originais se perderam e o volume teve que ser refeito.

Com o segundo ginásial até aconteceu uma coisa interessante porque eu fiz [o segundo volume da coleção] e saí de férias e deixei na mão dele [Bernardo Álvares] para impressão. Acho que foi a primeira vez que eu fui à Europa. Fui para uma viagem à Europa com meus pais... Não me lembro porque que fui. Enfim, eu sei que eu estava viajando. E recebi uma notícia, de um telefonema do Bernardo, que eu tinha que voltar correndo porque a gráfica tinha pegado fogo e tinha queimado os originais. Ah, meu Deus! Aí eu tive que refazer tentando lembrar, pegando o que eu tinha ainda, material das crianças do segundo ano ginásial, né. (ANEXO I, p. 157).

Seguindo a mesma estrutura de organização do volume da primeira série, o livro da segunda série ginásial também tem suas unidades e subunidades organizadas por temas gramaticais seguidos dos textos de abertura. Entretanto, diferente do volume da primeira série ginásial, algumas subunidades são “Estudos Dirigidos” e em alguns casos não possuem textos de abertura. Novamente todos os textos de abertura são literários e a maioria deles escrita em prosa. O Quadro 16 apresenta os títulos dos textos de abertura, seus autores e os temas gramaticais dos quais tratam cada uma das unidades e subunidades em *Português através de textos: 2ª Série*.

Quadro 16 - Organização das unidades e subunidades de *Português através de textos: 2ª Série*

Unidade	Subunidade	Textos e autores	Tema gramatical	Página
I	I/a	Trecho do livro “Ai de ti, Copacabana!”, Rubem Braga (1960)	Análise sintática: revisão “Estudo Dirigido”	9
	I/b	-	Exercícios de fixação	13
II	II/a	O anjo da noite, Cecília Meireles	Termos da oração: predicado verbo-nominal	16
	II/b	O cometa, Carlos Drummond de Andrade	Termos da oração: predicativo do objeto	22
	II/c	A árvore e o homem, Carlos Drummond de Andrade	Termos da oração: complemento nominal	28
III	III/a	Trecho do livro “Lições do abismo”, Gustavo Corção (1954)	Morfologia: revisão (substantivo, adjetivo, artigo, flexões “Estudo Dirigido”)	40
	III/b	-	Morfologia: formação do plural, dos substantivos e adjetivos “Estudo Dirigido”	44
	III/c	-	Morfologia: formação do feminino dos substantivos e adjetivos “Estudo Dirigido”	47
	III/d	-	Morfologia: grau dos substantivos e adjetivos “Estudo Dirigido”	52
	III/e	Galinha cega, João Alphonsus	Morfologia: revisão (pronomes e advérbios “Estudo Dirigido”)	54
	III/f	Meu avô paterno, Graciliano Ramos	Morfologia: verbos (conjugação dos regulares, tempos simples “Estudo Dirigido”)	59
	III/g	Serenata ao menino do hospital, Cecília Meireles	Morfologia: verbos - o imperativo	63
	III/h	História de bem-te-vis, Cecília Meireles	Morfologia: verbos - locuções verbais, auxiliares	70
	III/i	A outra noite, Rubem Braga	Morfologia: verbos - conjugação dos irregulares	88
	III/j	O afogado, Rubem Braga	Morfologia: vozes do verbo - agente da passiva	99
IV	IV/a	Meu pai, Graciliano Ramos	Classificação das orações: revisão - “Estudo Dirigido”	109
	IV/b	Prodígio, Carlos Drummond de Andrade	Classificação das orações: orações coordenadas; conjunções coordenativas	113

	IV/c	Infância, Carlos Drummond de Andrade	Classificação das orações: orações subordinadas adjetivas; pronomes relativos	121
	IV/d	O mundo sem mim, Gustavo Corção	Classificação das orações: orações subordinadas adverbiais e substantivas; conjunções subordinativas	126
V	-	Macaco, Clarice Lispector	Regência verbal e nominal. Preposições	136
VI	-	A Senhora Sintaxe, Monteiro Lobato	Concordância nominal e verbal	142
VII	-	Chapadão do Bugre, Mário Palmério	Formação de palavras	147

Fonte: Guimarães/Soares (1969b).

Um componente observado apenas no volume da segunda série ginásial são as “Apreciações de Poemas”. Tratam-se de seções compostas de um poema e “perguntas de apreciação” que, de acordo com Guimarães/Soares (1969b, p. 80), procuravam “[...] orientar o aluno na percepção da mensagem poética”.

As “Apreciações de Poemas” foram incluídas em quatro ocasiões, a fim, de interromper “[...] vez por outra a sequência dos textos e da parte gramatical”. (GUIMARÃES/SOARES, 1969b, p. 80). Nota-se que cada “Apreciação de Poema” é composta por um texto poético seguido por no máximo quatro questões que direcionam o aluno à apreciação e compreensão do texto poético.

A Figura 10 traz, a título de exemplo, uma das “Apreciações de Poemas” presentes em *Português através de textos: 2ª série*.

Figura 10 - Exemplo de “Apreciação de Poema” em *Português através de textos: 2ª Série*

APRECIAÇÃO DE POEMA

A UM PASSARINHO
Vinicius de Moraes

Para que vieste
na minha janela
meter o nariz?
Se foi por um verso
não sou mais poeta
ando tão feliz!
Se é para uma prosa
não sou Anchieta
nem venho de Assis.

Deixa-te de histórias
some-te daqui!

- 1 — O poeta se dirige ao passarinho com raiva? com carinho?
- 2 — O poeta fala ao passarinho numa linguagem simples, familiar, cheia de expressões coloquiais. Indique essas expressões. Observe como elas dão leveza, graça e simplicidade ao poema.
- 3 — Que significam os versos:
Não sou mais poeta
ando tão feliz!

Por que o poeta não é mais poeta? Por que andar feliz impede que êle seja poeta?
- 4 — Explique a alusão que o poeta faz a Anchieta e São Francisco (que é quem veio de Assis).
Lembre-se: Anchieta e São Francisco tiveram ambos o dom de entender os passarinhos.

Fonte: Guimarães/Soares (1969b, p. 51).

O Quadro 17 indica os poemas observados nas “Apreciações de Poemas” presentes em *Português através de textos: 2ª Série*.

Quadro 17 - Poemas utilizados nas “Apreciações de Poemas”

Poemas e autores	Página
A um passarinho, Vinicius de Moraes	51
Lua cheia, Cassiano Ricardo	87
Ou isto ou aquilo, Cecília Meireles	108
As amazoninhas, Ribeiro Couto	135

Fonte: Guimarães/Soares (1969b)

Observa-se ainda que a mesma estrutura de cada “Apreciação de Poema” também está presente nos poemas da Antologia Poética do volume da 3ª Série.

2.2.4 3ª Série

O volume da terceira série ginásial da coleção *Português através de textos* teve quatro edições publicadas, a primeira data de 1968 e a última em 1971. Nele há 184 páginas numeradas a partir da número seis divididas em sete unidades, algumas delas apresentando outras subunidades.

Em *Português através de textos: 3ª Série*, assim como no volume da segunda série, também há uma seção intitulada “Antologia Poética” situada a partir da página 167 e sobre a qual ainda tratarei no desenvolvimento deste subitem. De acordo com o *Manual do Professor*, (GUIMARÃES/SOARES, 1969a), o livro deveria ocupar cerca de 105 aulas durante o ano letivo. Nesta pesquisa adquiri a segunda edição de *Português através de textos: 3ª Série*, publicada em 1969.

Quanto a organização de suas unidades e subunidades, o volume da terceira série ginásial da coleção *Português através de textos* segue o mesmo padrão das edições anteriores, tendo a maioria delas um texto de abertura a partir do qual são apresentados exercícios de “Interpretação”, “Estilo” e “Redação” e atividades gramaticais ligadas ao tema da unidade ou subunidade. Além dessa característica, assim como no volume da segunda série, o livro ainda mantém os “Estudos Dirigidos” como atividades que constituem toda uma unidade e/ou subunidade.

Quadro 18 - Organização das unidades e subunidades de *Português através de textos*: 3ª Série

Unidade	Subunidade	Textos e autores	Tema gramatical	Página
I	I/a	Ventania, Carlos Drummond de Andrade	Análise sintática (estrutura do período composto): composição do período	9
	I/b	Um domingo, Paulo Mendes de Campos	Análise sintática (estrutura do período composto): período composto por coordenação	17
	I/c	Viagem pela Amazônia, Gastão Cruls	Análise sintática (estrutura do período composto): período composto por subordinação (orações adjetivas)	24
	I/d	Duas meninas pelo mar, Rubem Braga	Análise sintática (estrutura do período composto): período composto por subordinação (orações substantivas)	39
	I/e	Miguilim, Guimarães Rosa	Análise sintática (estrutura do período composto): período composto por subordinação (orações adverbiais)	47
	I/f	Incêndio no canavial, José Lins do Rêgo	Análise sintática (estrutura do período composto): período composto por subordinação (orações reduzidas)	56
II	II/a	Três homens na estrada, Carlos Drummond de Andrade	Termos da oração: termos essenciais e integrantes	72
	II/b	A mãe d'água, José Veríssimo	Termos da oração: termos acessórios, o vocativo	85
III	III/a	Depois do aguaceiro, Alberto de Oliveira	Concordância: concordância do adjetivo com o substantivo	97
	III/b	-	Concordância: concordância verbal “Estudo Dirigido”	102
IV	-	-	Regência verbal: “Estudo Dirigido”	108
V	V/a	O menino e o palacete, Thiers Martins Moreira	Classes de palavras: análise morfológica	112
	V/b	Iemanjá dos cinco nomes, Jorge Amado	Classes de palavras: pronomes	120
	V/c	Para Maria da Graça, Paulo Mendes Campos	Classes de palavras: pronomes pessoais	127

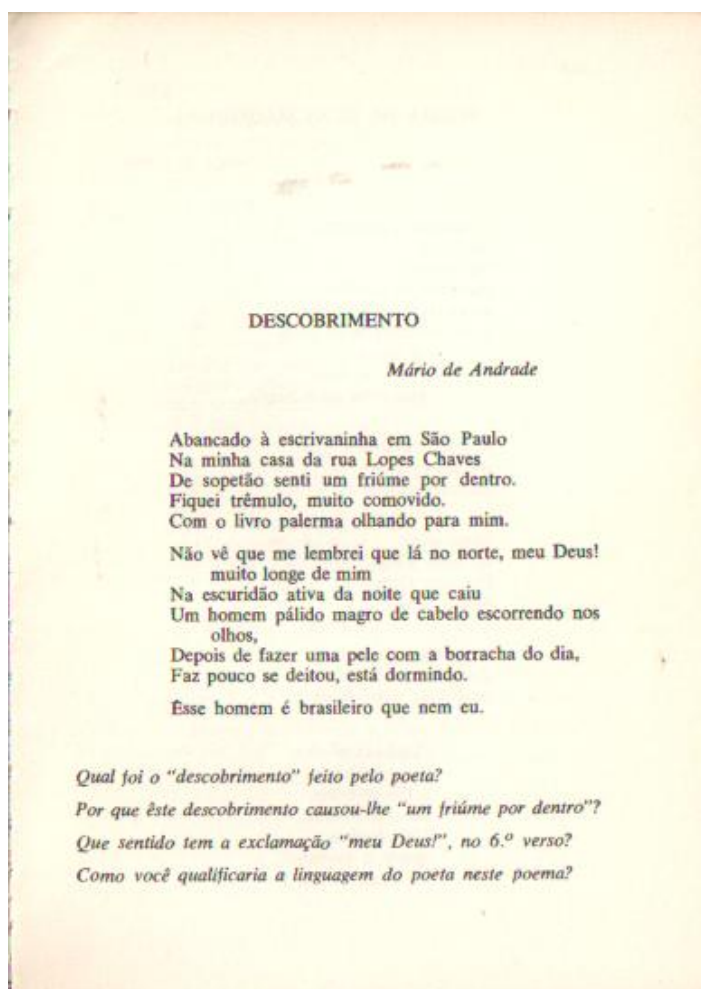
	V/d	-	Classes de palavras: verbos “Estudo Dirigido”	135
	V/e	Pé d’água, Guimarães Rosa	Classes de palavras: verbos unipessoais, defectivos e abundantes	139
VI	VI/a	Filhos da sombra, Monteiro Lobato	Formação de palavras: derivação	145
	VI/b	Crepúsculo na entrada, J. Simões Lopes Neto	Formação de palavras: composição	154
VII		-	Plural das palavras compostas “Estudo Dirigido”	161

Fonte: Guimarães/Soares (1969c).

Na “Antologia Poética” presente em *Português através de textos: 3ª Série* é observada uma estrutura semelhante a que a autora utilizou nas “Apreciações de Poemas” do volume da segunda série ginásial: logo depois de cada poema a autora apresenta no máximo cinco perguntas de “apreciação” a fim de, como no volume da série anterior, procurar orientar o aluno na percepção da mensagem poética. (GUIMARÃES/SOARES, 1969a).

A Figura 11 traz, a título de exemplo, uma página da “Antologia Poética” de *Português através de textos: 3ª Série* a fim de ilustrar essa seção da coleção.

Figura 11 - Exemplo de apresentação de poema na “Antologia Poética” de *Português através de textos: 3ª Série*



Fonte: Guimarães/Soares (1969c).

Na “Antologia Poética” de *Português através de textos: 3ª Série* são observados ao todo quatorze poemas entre as páginas 167 e 182. O Quadro 19 apresenta o levantamento dos textos poéticos presentes nessa seção do volume.

Quadro 19 - “Antologia Poética” de *Português através de textos: 3ª Série*

Poemas	Autores	Página
Descobrimento	Mário de Andrade	167
Poema de duas mãozinhas	Jorge de Lima	168
Balada do amor através das idades	Carlos Drummond de Andrade	170
Quadrilha	Carlos Drummond de Andrade	172
Tema e voltas	Manuel Bandeira	173
Sugestão	Cecília Meireles	174
Canção	Cecília Meireles	175
Canção da janela aberta	Mário Quintana	176
O menino poeta	Henriqueta Lisboa	177
Assim viveremos	Bueno de Rivera	179
Rústica	Florbela Espanca	180
Poema	Alberto Caeiro	181
Parábola	Miguel Torga	182
Ode	Ricardo Reis	182

Fonte: Guimarães/Soares (1969c).

Assim como nos livros da primeira e segunda séries ginásiais, neste volume também são observados textos no interior de suas unidades e subunidades com a intenção de ilustrar algum exemplo ou servir de apoio para a realização de alguma atividade. Os textos levantados nesta condição são apresentados no Quadro 20.

Quadro 20 - Demais textos observados em *Português através de textos: 3ª série*

Textos e seus autores	Página
Cordilheira, Rubem Braga	16
Lagoa, Carlos Drummond de Andrade	20
Itabira, Carlos Drummond de Andrade	30
Capitão de longo curso, Murillo Araújo	63
Entender os outros, Waldemar Versiani dos Anjos	126
Da praia, Rubem Braga	151
Lobisomem, José Cândido de Carvalho	159

Fonte: Guimarães/Soares (1969c).

2.2.5 4ª Série

Nesta pesquisa tive acesso à terceira edição de *Português através de textos: 4ª Série*, publicada em 1970. A primeira edição do volume foi publicada em 1969 e a última em 1971, e, nesse período, o livro teve um total de quatro edições.

O volume tem 232 páginas numeradas também a partir da página 6 e tem seis unidades, algumas delas também divididas em subunidades como nos outros volumes da coleção. De acordo com o *Manual do Professor*, (GUIMARÃES/SOARES, 1969a), o livro da quarta série ginásial deveria utilizar cerca de 111 aulas durante o ano letivo.

Assim como nas duas séries anteriores, no volume da quarta série também se observa uma “Antologia Poética” a partir da página 219, que, no entanto, é organizada de maneira diferente do volume da terceira série ginásial: sem as “Perguntas de Apreciação” ao final de cada poema.

As suas três últimas unidades chamam a atenção por se diferenciarem quanto à regularidade temática das unidades dos demais volumes da coleção. Enquanto em todos os livros das séries anteriores do ciclo ginásial observam-se temas gramaticais que intitulam suas unidades e subunidades, em *Português através de textos: 4ª Série* vê-se nos capítulos:

- IV - Conceito de erro, conceito de gramática;
- V - Noções de estilística;
- VI - Noções de história da Língua Portuguesa.

Essas últimas três unidades, tem uma relação com as prescrições para o ensino de gramática para o ciclo colegial, indicadas pelo CFE por meio da Amplitude e Desenvolvimento das Matérias Obrigatórias, conforme observa-se em Brasil (1962, p. 2):

No 2º ciclo, a matéria será encarada nos seus aspectos culturais e artísticos, relacionados com a formação e o desenvolvimento da civilização brasileira. Assim sendo, os conhecimentos adquiridos no curso ginásial serão consolidados por um estudo mais aprofundado da gramática expositiva complementados pelo da gramática histórica e da literatura brasileira e da portuguesa, analisados à luz de textos de suas diversas fases.

Neste item, além de levantar os textos presentes no volume da quarta série ginásial e os conteúdos gramaticais nele desenvolvidos, apresento os elementos observados em suas três últimas unidades.

Os textos presentes na abertura de cada unidade e subunidade de *Português através de textos*: 4ª Série, bem como seus temas de estudo, estão apresentados no Quadro 21 deste item.

Quadro 21 - Organização das unidades e subunidades de *Português através de textos*: 4ª Série

Unidade	Subunidade	Textos e autores	Tema gramatical	Página
I	I/a	Um cão, apenas, Cecília Meireles	Análise sintática: sistematização (estrutura do período)	9
	I/b	Amor e outros males, Rubem Braga	Análise sintática: sistematização (termos da oração)	34
II	II/a	Conversa de bois, Guimarães Rosa	Morfologia: sistematização (substantivo, adjetivo, artigo)	51
	II/b	Luar, Waldemar Versiani dos Anjos	Morfologia: sistematização (pronomes)	64
	II/c	Chuva, Amanda Fontes	Morfologia: sistematização (numeral)	73
	II/d	João, Francisco, Antônio, Cecília Meireles	Morfologia: sistematização (flexões nominais)	78
	II/e	Germano, Fernando Sabino	Morfologia: sistematização (verbos: classificação, conjugação, modos verbais)	96
	II/f	Preparo para a luta, Adonias Filho	Morfologia: sistematização (verbos: tempos do indicativo)	107
	II/g	O morador, Rubem Braga	Morfologia: sistematização (modos verbais: subjuntivo)	115
	II/h	Angústia de nosso tempo, Gustavo Corção	Morfologia: sistematização (advérbios)	122
	II/i	Vidas secas, Graciliano Ramos	Morfologia: sistematização (conjunções e preposições)	132
	II/j	Emboscada, Mário Palmério	Morfologia: sistematização (Interjeições)	146
III	-	Brincadeira de vaqueiro, Guimarães Rosa	Pontuação	153
IV	-	Conceito de erro. Conceito de gramática, Gladstone Chaves de Melo	Conceito de erro. Conceito de gramática “Estudo Dirigido”	162
V	V/a	Velhas Cidades, Manuel Bandeira Neblina, Carlos Drummond de Andrade Verdes Mares Bravios, José de Alencar Uma noite em Los Andes, Ronald de Carvalho	Noções de estilística: prosa e verso	172
	V/b	Fala, amendoeira, Carlos Drummond de Andrade	Noções de estilística: a expressão poética “Estudo Dirigido”	180
	VI/a	História da Língua Portuguesa, Sousa da Silveira	Noções de história da Língua Portuguesa: História da Língua Portuguesa “Estudo Dirigido”	188

VI	VI/b	Léxico português, Sousa da Silveira	Noções de história da Língua Portuguesa: o léxico do Português “Estudo Dirigido”	192
	VI/c	Domínio da Língua Portuguesa, Ismael de Lima Coutinho	Noções de história da Língua Portuguesa: domínio da Língua Portuguesa “Estudo Dirigido”	198
	VI/d	A favor de uma língua brasileira, José de Alencar Contra uma língua brasileira, Sousa da Silveira O idioma nacional, Eduardo Frieiro Em torno do problema da “Língua Brasileira”, Antônio Sérgio A língua do Jeca, Monteiro Lobato	Noções de história da Língua Portuguesa: o Português do Brasil	204

Fonte: Guimarães/Soares (1970a).

Um dos “Estudos Dirigidos” do volume, que é também sua quarta unidade, tem como texto de introdução “Conceito de erro. Conceito de gramática”, capítulo do livro “Iniciação à Filologia Portuguesa” (1957), de Gladston Chaves de Melo.

No texto, Gladston Chaves de Melo afirma que “[...] *erro* é o que destoa da tradição, dos hábitos lingüísticos de uma comunidade; *acerto* é o que afina com tais hábitos, o que se liga com uma tradição e a continua”, MELO (1957 apud GUIMARÃES/SOARES, 1970a, p.162), e ainda afirma que “[...] só se levanta a gramática do falar polido, da língua literária.” MELO (1957 apud GUIMARÃES/SOARES, 1970a, p.164).

Ao longo dessa unidade, observa-se que a autora propunha desenvolver no aluno o conceito de que para se considerar certa uma forma de linguagem ela deve estar de acordo com os costumes de tradição da comunidade. Isso fica mais evidente em um dos exercícios propostos na unidade IV de *Português através de textos: 4ª Série*:

3.1 – O critério para considerar certa uma forma de linguagem é:

- (a) ser ela impessoal e não arbitrária
- (b) não ser ela decorrente de lei positiva ou ideal
- (c) não ter sido proibida por legisladores e gramáticos
- (d) estar de acôrdo com os costumes e a tradição da comunidade (GUIMARÃES/SOARES, 1970a, p. 165).

A próxima unidade do volume, a unidade V, “Noções de Estilística”, tem o objetivo de “[...] despertar a sensibilidade do aluno para a emoção poética e para os recursos de expressão literária.” (GUIMARÃES/SOARES, 1969a, p. 73).

Ainda segundo a autora da coleção:

[...] a unidade sobre Noções de Estilística busca alcançar objetivos da área afetiva, muito mais que da área intelectual – desenvolvimento de percepção e de sensibilidade frente à mensagem poética e à comunicação literária. (GUIMARÃES/SOARES, 1969a, p. 74).

Quanto à unidade VI, Guimarães/Soares (1969) justifica a importância de incluir noções de história da língua portuguesa no volume da quarta série ginásial levando o professor, através do *Manual do Professor* a refletir:

[...] estará completa a formação básica do aluno em língua materna se êle nem mesmo sabe que o português tem sua origem no latim, que é uma das línguas neolatinas, que é falado em várias outras partes do mundo, que tem em seu vocabulário palavras de várias origens? Se nunca refletiu sobre a origem e as características da língua que falamos no Brasil, sobre as diferenças entre o português do Brasil e o português de Portugal? Julgamos tais conhecimentos imprescindíveis ao indivíduo bem integrado em sua

cultura, e como grande parte dos alunos deixa a escola após o ginásio, incluímos noções básicas de história da língua em Português através de textos: 4ª série. (GUIMARÃES/SOARES, 1969a, p. 76).

Ainda nessa unidade, a autora propunha a leitura dos textos, aqui apresentados no Quadro 17, a fim de que o aluno fosse capaz de opinar sobre as diferenças entre o português do Brasil e o de Portugal e de realizar a última atividade proposta no volume:

A sua posição

1 – Debate em aula: Existe uma língua brasileira?

2 – Redação: A língua do Brasil.

(GUIMARÃES/SOARES, 1970a, p. 218).

Na atividade, a autora sugere que, após a leitura dos textos propostos na unidade, fosse organizado um debate a fim de que os alunos discutissem, fundamentados nos textos lidos, se a língua falada no Brasil era uma “língua brasileira” ou o português. Por último, o aluno deveria utilizar os argumentos do debate e dos textos para produzir um texto com o tema “A língua do Brasil”.

Depois da unidade VI, observa-se em *Português através de textos: 4ª Série*, a “Antologia Poética” do volume. Nessa antologia há a presença de quatorze poemas que estão listados no Quadro 22.

Quadro 22 - “Antologia Poética” de *Português através de textos: 4ª Série*

Poemas	Autores	Página
O acendedor de lampiões	Jorge de Lima	221
Pirilampos	Henriqueta Lisboa	221
Corrente de formiguinhas	Henriqueta Lisboa	222
Competição	Cassiano Ricardo	223
Preparação para a morte	Manuel Bandeira	224
Satélite	Manuel Bandeira	224
Canção mínima	Cecília Meireles	225
Lua adversa	Cecília Meireles	225
Romantismo	Cecília Meireles	226
Nota social	Carlos Drummond de Andrade	227
O boi	Carlos Drummond de Andrade	228
Mãos dadas	Carlos Drummond de Andrade	228
O menino da sua mãe	Fernando Pessoa	229
Ode	Ricardo Reis	230

Fonte: Guimarães/Soares (1970a)

2.2.6 Outras características do programa de *Português através de textos*

Para o trabalho com os volumes da coleção *Português através de textos*, no *Manual do Professor* (GUIMARÃES/SOARES, 1969a), observam-se orientações oferecidas pela autora aos professores que utilizassem a coleção e que não são observados no corpo dos livros didáticos. A princípio, a autora sugere uma lista de materiais para o desenvolvimento do trabalho com a coleção:

1 bloco para redações
 1 caderno de 50 a 60 fôlhas para passar a limpo as redações
 1 caderno de 100 a 150 fôlhas para os exercícios de estudo de texto (interpretação, vocabulário e estilo)
 1 caderno de 60 a 80 fôlhas para os exercícios de gramática
 15 a 20 fichas de cartolina (tamanho 20/13) para fichamento de leitura
 (GUIMARÃES/SOARES, 1969a, p. 94).

Além dos itens enumerados, a autora também considerava “indispensável” a disponibilidade de um dicionário para cada aluno para a realização das atividades da coleção. É interessante destacar que, Guimarães/Soares (1969a, 95), ainda sugeria que quando as condições econômicas dos alunos não permitissem a aquisição de um dicionário:

[...] o professor lance mão de todos os recursos para ajudá-los nessa aquisição: festas para angariar dinheiro (organizadas pelos próprios alunos, com teatro, câro falado etc.), doações, tudo isso, naturalmente, feito com muita habilidade a fim de não provocar humilhações.

No *Manual do Professor*, Guimarães/Soares (1969a) também faz a sugestão do desenvolvimento da “compreensão e expressão oral” dos alunos mediante atividades que não estão presentes no *corpus* da coleção *Português através de textos*. Para a autora:

[...] poucos são os professôres de Português que se preocupam em ensinar a falar, muito menos em ensinar a ouvir. Por isso, talvez, embora falemos muito, falamos mal, somos imprecisos, inseguros, dúbios, incorretos, imperfeitos na comunicação oral de nossas mensagens; embora ouçamos muito, ouvimos mal, não somos capazes de ouvir seletivamente, com discernimento e crítica. Mas como ensinar a falar e a ouvir? (GUIMARÃES/SOARES, 1969a, p. 82).

Diante do exposto, para o desenvolvimento da “compreensão e expressão orais”, Guimarães/Soares (1969a) propunha: a) a leitura oral de textos para o aperfeiçoamento dos aspectos mecânicos da expressão oral; b) que o professor solicitasse insistentemente e

frequentemente a participação oral dos alunos durante as explicações dos textos, pedindo a eles que expusessem seus pontos de vista; c) discussões em grupos sobre os textos estudados; d) formação de clubes de leitura, grupos teatrais, jograis e jornais falados; e) leitura oral feita pelo professor precedida ou sucedida de questões de interpretação a fim de que os alunos ouçam com atenção procurando ou buscando informações.

No que se refere a “Verificação da Aprendizagem”, no programa de *Português através de textos* Guimarães/Soares (1969, p. 87) destaca que:

Ao contrário daquilo que se observa geralmente em nossas escolas, a verificação, quando encarada sob seu aspecto didático e psicológico, não constitui um momento determinado no processo de ensino. A aprendizagem é um processo contínuo, ininterrupto, e sua avaliação deve também ser contínua, ininterrupta. Em outras palavras: não pode haver um momento em que se pare de aprender para prestar contas do que se aprendeu até então. As provas, os testes, os exercícios, as tarefas, devem ser encaradas como necessário controle do processo da aprendizagem, enquanto êle evolui, isto é, como meio de verificar se a aprendizagem se está realizando de maneira correta e eficiente. A nota – que, diríamos, constitui mera exigência legal e burocrática, necessária, sem dúvida – valerá como avaliação dessa aprendizagem e como sintoma de anomalias que devam ser atendidas.

Nesse sentido, de acordo com a proposta da coleção *Português através de textos*, a “Verificação da Aprendizagem” consistia em uma “[...] avaliação contínua do progresso dos alunos, na capacidade de comunicação de mensagens, isto é, na capacidade de compreensão e de expressão de mensagens.” (GUIMARÃES/SOARES, 1969a, p. 87). Para isso, a autora propunha:

- a escrita de redações e exercícios de estilo, que medem a expressão escrita;
- estudos de texto, exercícios de interpretação, vocabulário, gramática, que, segundo Guimarães/Soares (1969a), mediam a compreensão da mensagem escrita;
- análise da participação dos alunos nas aulas.

Para finalizar as recomendações presentes no *Manual do Professor*, Guimarães/Soares (1969a) sugeria ao professor que orientasse seus alunos na organização de atividades extraclasse que proporcionassem “[...] situações reais e altamente motivadoras para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da capacidade de comunicação.” (GUIMARÃES/SOARES, 1969a, p. 106). Para isso a autora indicava como atividades: organização de clubes de leitura, clubes de imprensa, grupos de teatro e grupos de jograis.

Para concluir, o *Manual do Professor* apresenta todo um conjunto de atividades que complementa aquelas presentes nos volumes da coleção *Português através de textos* a fim de

atingir o objetivo da coleção: desenvolver no aluno a capacidade de se comunicar com eficiência, se expressando bem e compreendendo bem em língua portuguesa.

2.3 Textos e autores em *Português através de textos*

Elencados todos os textos e autores presentes no *corpus* da coleção *Português através de textos* (ANEXO 2), verifica-se um total de 189 textos de 65 autores brasileiros e portugueses distribuídos nos seus cinco volumes. Destes, observa-se maior frequência de cinco autores na coleção, sendo eles: Carlos Drummond de Andrade, Cecília Meireles, Manuel Bandeira, Rubem Braga e Monteiro Lobato, que juntos somam 76 textos; mais de um terço do total. A recorrência desses cinco autores estabelece o perfil dos demais textos e autores identificados na coleção que são em sua maioria modernistas ou pré-modernistas.

Entre os 65 autores elencados na coleção 59 são brasileiros e seis portugueses (destes, três são Fernando Pessoa e dois de seus heterônimos: Alberto Caeiro e Ricardo Reis). A utilização de autores brasileiros e portugueses era uma indicação do CFE que determinava que:

Nas duas primeiras séries ginasiais, escolher-se-ão, para leitura, textos simples, em prosa e verso, descritivos, com real valor literário, de autores brasileiros dos dois últimos séculos; na 3ª e 4ª séries ginasiais, textos, não só descritivos e narrativos, mas também dissertativos, de prosadores e poetas modernos, brasileiros e portugueses. (BRASIL, 1962, p. 1).

Embora o Conselho Federal de Educação indicasse, também, a utilização de textos de autores dos “dois últimos séculos”, em todos os volumes da coleção os poucos mais antigos datam da segunda metade do século XIX.

Além de escolher os textos pela representatividade de seus autores e pela temática das obras (GUIMARÃES/SOARES, 1969a), Magda Becker Soares, em entrevista no Anexo 1, informa mais detalhes sobre como era feita a escolha dos textos:

[...] a escolha era feita assim: primeiro, eu queria autores modernos porque nos livros de então, no Raul Moreira Lellis mesmo, eram textos de clássicos (quer dizer, o autor tinha que estar morto para você poder botar ele no livro didático [Risos]) o princípio era esse. Mas eu queria o texto que tivesse na linguagem que estava sendo usada naquele momento. E você vê que tem uma certa predominância até de crônicas, que é a linguagem mais próxima da vivência dos alunos. Então a escolha, o que me orientava era isso: achar o texto que me permitisse desenvolver a questão gramatical que eu tinha detalhado num programa, mas que ao mesmo tempo fosse um texto atual, da época, contemporâneo, interessante para os meninos... Era muito difícil escolher um texto! Por isso é que tinha que ser um volume a cada ano,

porque eu ia escolhendo os textos, eu fazia os exercícios, eu levava para a sala de aula, lia com os meninos para depois isso se transformar num livro. (ANEXO I, p. 162).

Os gêneros textuais presentes na coleção são crônicas, pequenos contos, trechos de romances, poemas e quadras poéticas. Embora, como a autora afirma na citação, houvesse a preocupação de procurar textos cuja linguagem estivesse “mais próxima da vivência dos alunos”, ainda é observada uma concepção de texto que é definida por Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011) como “modelo do emprego adequado da linguagem”, que valorizava o texto literário como melhor forma de expressão escrita da língua. Logo, todos os textos são literários em prosa ou verso.

O Quadro 23 apresenta a distribuição dos textos em prosa e verso em cada um dos volumes de *Português através de textos*, bem como o seu total de textos e autores.

Quadro 23 - Distribuição dos textos e autores na coleção *Português através de textos*

Textos e autores	Volumes da coleção <i>Português através de textos</i>				
	4º ano Primário e Admissão	1ª Série	2ª Série	3ª Série	4ª Série
Total de textos	27	48	27	39	48
Total de autores	16	24	15	27	28
Textos em prosa	17	34	19	22	34
Textos em verso	10	14	8	17	14

Fonte: Guimarães/Soares (1967; 1969a; 1969b; 1970a; 1970b).

Dos 189 textos elencados, verifica-se que 63 são poemas, o que corresponde a exatamente um terço desse total. De acordo com a pesquisa de Parmigiani (1996), os poemas eram muito frequentes nos livros didáticos de Português entre as décadas de 1950 e 1960 por “[...] satisfazerem uma educação que priorizava a arte e a capacidade de criação”.

Sobre a utilização dos poemas, a autora apresenta a seguinte afirmação no *Manual do Professor*:

O professor certamente notará que em Português através de textos quase não aparecem poemas como texto de base para interpretação, exercícios de vocabulário e estilo, fonte de exemplos gramaticais. É que acreditamos que a poesia é muito mais para ser sentida que analisada. (GUIMARÃES/SOARES, 1969a, p.80).

Com essa justificativa, nota-se que na coleção os poemas são inseridos no interior das unidades dos volumes com diferentes objetivos e organizados em pequenas antologias nas

páginas finais dos volumes das terceira e quarta séries ginasiais e do 4º ano Primário e Admissão.

O principal objetivo do trabalho com os textos poéticos na coleção era, conforme Soares (1969a), promover a discussão e a apreciação estética das obras. Além disso, a autora também recomendava aos professores, por meio do Manual do Professor, que não se restringissem à seleção poética apresentada na coleção e que levassem para a sala de aula outros poemas para serem lidos, declamados e discutidos.

Além dos textos e excertos presentes no *corpus* da coleção, no Manual do Professor a autora faz a recomendação de leituras extraclasse a fim de desenvolver nos alunos o hábito da leitura de livros.

É responsabilidade do professor de Português despertar ou desenvolver nos alunos o gosto e o hábito da leitura de livros. Convém, pois, exigir dos alunos a leitura de pelo menos um livro por mês. Entretanto, para que essa leitura atinja os objetivos visados, deve ser bem orientada, a fim de que constitua um prazer e não uma obrigação imposta pelo professor. (GUIMARÃES/SOARES, 1969a, p. 98).

Apesar da recomendação da leitura de “pelo menos um livro por mês”, a autora salientava a necessidade de se atender aos interesses dos alunos e ao nível de “maturação” e “desenvolvimento” de cada um deles, além de submeter as indicações de leitura aos pais dos alunos a fim de evitar “choques com a orientação da educação familiar”. (GUIMARÃES/SOARES, 1969a).

Como sugestões de leitura, a autora indicava obras dos seguintes autores: Viriato Corrêa, Monteiro Lobato, Helena Morley, José de Alencar, Júlio Diniz, Joaquim Manuel Macedo, Bernardo Guimarães, Abílio Barreto e Francisco Marins. Também eram sugeridas as séries e coleções: “Taquaro-Poca”, “Roteiro dos Martírios”, “No Mundo da Aventura”, “Jovens do Mundo Todo”, a coleção “Obras Célebres” e a coleção “Clássicos da Juventude”.

Como o objetivo principal das leituras extraclasse era justamente desenvolver o hábito e o gosto pela leitura, a autora também sugeria que não fossem atribuídas notas a essas leituras ou aos trabalhos decorrentes dela, uma vez que, de acordo com a autora “[...] transformar a leitura em uma atividade ‘para nota’ pode prejudicar a consecução do objetivo visado: despertar o prazer de ler, o gosto pela leitura”. (GUIMARÃES/SOARES, 1969a, p. 104).

3 DESATUALIZAÇÃO DA COLEÇÃO: a promulgação da Lei nº. 5.692 e as mudanças no ensino de língua portuguesa

Com o início da década de 1970 ocorreram profundas reformas no cenário educacional brasileiro que foram norteadas pela promulgação da Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971, que, entre outras providências, fixou as “Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus” no país.

De acordo com Souza (2008, p. 266), essa lei constituiu-se como um dispositivo norteador de “[...] um conjunto numeroso de decretos, pareceres e resoluções que foram estabelecidos em âmbito nacional e estadual nos anos 70, visando à normatização dos mais diversos aspectos da organização do ensino [...]”.

A partir dessa lei a educação brasileira ficou organizada em:

[...] ensino fundamental ou de 1º grau, com 8 séries, o qual juntava o antigo primário com o antigo ginasial; ensino médio ou ensino de 2º grau, com 3 séries chamado de curso colegial, ou com mais uma série, quando se tratava de ensino técnico; e ensino superior ou de 3º grau, cuja duração variava de acordo com o curso e com a especialização pretendida, tanto na graduação como na pós-graduação. (RAZZINI, 2000, p. 110).

Em virtude da promulgação da lei de 1971, assim como as demais disciplinas, a até então disciplina denominada Português sofreu uma “mudança radical” no início dos anos 70 do século XX. (SOARES, 2002). Como afirma a autora, “[...] não foi uma mudança que, como as anteriores, tivesse vindo progressivamente, [...] foi uma mudança resultante da intervenção feita nesse transcurso histórico pelo governo militar instaurado em 1964”. (SOARES, 2002, p.169).

Dessa maneira, a denominação da disciplina foi alterada, não mais Português, mas “Comunicação e expressão”, nas quatro primeiras séries do 1º grau, e “Comunicação em língua portuguesa” nas últimas quatro; no 2º grau a denominação dada passa a ser “Língua portuguesa e literatura brasileira”. (BRASIL, 1971a).

De acordo com Bunzen (2011, p. 901), “[...] o termo “comunicação” marca uma influência da concepção de linguagem como uma forma de comunicação humana e não mais apenas de expressão estética”, logo, segundo o pesquisador:

Se a ênfase é no processo de comunicação e expressão, valoriza-se a comunicação oral em seus usos mais cotidianos e a leitura como interpretação dos textos verbais e não verbais, diversificando certamente os textos que podem circular na esfera escolar e as metodologias de ensino. (BUNZEN, 2011, p. 902).

Assim, conforme Malfacini (2015, p. 50):

[...] a gramática passou a ser minimizada nos livros didáticos, e os textos de jornais e revistas passaram a conviver com os textos literários. A linguagem oral também passou a ser valorizada e, pela primeira vez, apareceram nos livros didáticos exercícios voltados para o desenvolvimento da linguagem oral em seu uso cotidiano.

Em consequência das reformas no cenário educacional brasileiro que consequentemente acarretaram mudanças no ensino de língua portuguesa, a coleção *Português através de textos*, enquanto produto cultural e didatizante do ensino de Português durante a segunda metade da década de 1960, tornou-se um material desatualizado em relação às novas tendências educacionais.

Em vista disso, neste capítulo destaco as mudanças produzidas no ensino de língua portuguesa com a promulgação da lei de 1971 e a maneira como elas conduziram à desatualização da primeira coleção didática de Magda Becker Soares, também apresento considerações sobre a referida coleção e vislumbro suas relações com outras coleções com títulos homônimos ou parecidos produzidas no mesmo período.

3.1 *Português através de textos*: considerações e outras coleções

Conforme apresentado no *Manual do Professor de Português através de textos*, o objetivo da coleção era que:

[...] ao terminar o ginásio, o aluno se tenha enriquecido com novas mensagens que realmente *compreendeu*, com novas formas de *expressão* que realmente assimilou. Enfim, que o instrumento fundamental de comunicação do aluno – a língua – se tenha aperfeiçoado e desenvolvido, de modo que ele se expresse – fale e escreva – com correção e beleza, e compreenda – leia e ouça – com eficiência e justeza. (GUIMARÃES/SOARES, 1969a, p. 12).

Ao propor como objetivos o aperfeiçoamento da “compreensão” e “expressão” de mensagens orais e escritas e entendendo a língua como “instrumento de comunicação”, a coleção *Português através de textos* ia além das indicações estabelecidas pelo Conselho Federal de Educação que estabeleciam como objetivo primordial do ensino de Português “proporcionar ao educando adequada expressão oral e escrita”. (BRASIL, 1962).

Nesse sentido, nota-se que enquanto as instruções de 1962 do Conselho Federal de Educação aderiam e prescreviam uma concepção de “linguagem como expressão do pensamento”, a partir da qual, segundo Geraldi (2011, p. 47), subentende-se que pessoas que “não conseguem se expressar não pensam”, na coleção de Magda Becker Soares verifica-se uma concepção de linguagem “mais próxima” da “linguagem como instrumento de comunicação”, que, novamente segundo Geraldi (2011, p. 47), “[...] vê a língua como código capaz de transmitir ao receptor certa mensagem”.

Afirmo que a coleção *Português através de textos* estava “mais próxima” da concepção de linguagem como instrumento de comunicação, pois, apesar de a autora entender o “estudo da língua” como “estudo da comunicação”, ainda havia na coleção uma preocupação com os modelos “perfeitos” de expressão de mensagens, como pode ser observado no seguinte trecho do *Manual do Professor*:

Eu me expresso mal, os outros me compreendem mal, os outros se expressam mal, eu os compreendo mal, e destruímos-nos uns aos outros na imperfeição de nossas mensagens. [...]

A língua não deve ser usada apenas para entendermo-nos, mas, mais ainda para entendermo-nos bem. E isso só se consegue com uma difícil aprendizagem, que é responsabilidade do professor de língua materna. (GUIMARÃES/SOARES, 1969a, p. 11).

No entanto, ainda no *Manual do Professor*, a autora também introduzia o conceito de estudo de língua como estudo da comunicação afirmando que “[...] o estudo da língua será, fundamentalmente, o estudo da comunicação através de palavras, e o professor de língua será, antes de tudo, um professor de comunicação”. (GUIMARÃES/SOARES, 1969a, p. 10).

Assim, é possível situar a coleção *Português através de textos* em um eixo que transita da concepção de linguagem como expressão do pensamento para a linguagem como instrumento de comunicação.

A autora explica as razões que a levaram a conceber a língua como instrumento de comunicação na entrevista que consta no Anexo I desta dissertação:

[...] era um período em que a gente já estava começando a botar em dúvida essa questão das variações linguísticas, o quê que afinal era essa “norma culta”, coisa que depois se aprofundou muito nos anos seguintes. E o que eu achava que era realmente importante era que aos alunos aprendessem a se comunicar. Por escrito e oralmente. E isso não era só expressão: era expressão, quer dizer, escrever e falar, e compreensão também. Que a compreensão me parecia até mais importante do que a expressão. Saber ler, entender o que ler, avaliar o que ler, ouvir o outro, saber avaliar... Você vê que era uma época em que a gente tinha que ter muito cuidado de saber ouvir o outro, porque você tinha uma propaganda enorme da Ditadura Militar que você tinha que ser capaz de ter um espírito crítico para ouvir aquilo e

não se deixar levar pela propaganda. Então eu vejo que isso explica porque a minha preocupação era a língua como meio de expressão e compreensão. (ANEXO I, p. 165-166).

Ao propor textos como ponto de partida para o ensino de Português, Magda Becker Soares entendia o texto como “mensagem”, de maneira que na coleção:

Cada texto é uma mensagem, cada mensagem deve ser compreendida – através da interpretação – e será motivo de aperfeiçoamento das formas de expressão do aluno – através dos estudos de vocabulário, estilo e redação. (GUIMARÃES/SOARES, 1969a, p. 12).

Nessa concepção, conforme Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011), o texto é um produto, representação do pensamento do produtor e um modelo de emprego adequado da linguagem, uma vez que “[...] não cabe ao leitor questioná-lo, mas sim, exercer um papel passivo diante dele”. Assim, na coleção, uma vez que os textos utilizados eram a expressão de uma mensagem “mais perfeita” (GUIMARÃES/SOARES, 1969a), o estudo dessas mensagens, em tese, aperfeiçoaria a capacidade do aluno de compreender e se expressar.

Em toda a coleção observa-se uma predileção por textos modernos de autores também modernos. Conforme já mencionado, essa opção se deveu ao interesse de utilizar textos que estivessem mais próximos da linguagem dos alunos. De um modo geral, essa opção pelo emprego de textos modernos também é um elemento que destoa das instruções do Conselho Federal de Educação, uma vez que, como observado em Brasil (1962), também era indicada a utilização de textos de autores dos dois últimos séculos no ensino de Português.

Uma vez que a autora inseriu crônicas, contos, trechos de romances, poemas e quadras poéticas em sua primeira coleção, observa-se como principal prática de leitura aquilo que Geraldi (2011b) denomina como “leitura de textos curtos”. De acordo com o autor essa é uma forma de leitura mais aprofundada, ideal para ser desenvolvida em sala de aula.

Sobre as atividades de redação, de acordo com as indicações do CFE:

Nos exercícios escritos, procurar-se-á levar o aluno à utilização correta, ordenada e eficaz das palavras, a fim de que logre alcançar uma expressão clara do pensamento. Para isso, convirá partir da elaboração de frases breves, sem pretender, todavia, a uniformidade estilística. (BRASIL, 1962, p. 2).

Na coleção *Português através de textos*, as atividades de redação tinham como objetivo despertar no aluno a “[...] necessidade interior de expressar-se sobre determinado assunto” (GUIMARÃES/SOARES, 1969a, p. 49), para isso a autora sugeria temas de redação

que estavam sempre apoiados nos textos base de cada uma das unidades. No *Manual do Professor* a autora justifica essa opção com o seguinte argumento:

Pretende-se assim fugir aos temas genéricos, abstratos, vagos, que não despertam no aluno nenhum interesse ou vontade de escrever. [...] Temas como êsses inibem toda a possibilidade de criação, levam ao lugar-comum, ao convencionalismo, à trivialidade. (GUIMARÃES/SOARES, 1969, p. 49).

Comparando as indicações do CFE com os objetivos e orientações para a escrita de redações da coleção, verifica-se um contraste entre as duas propostas. Enquanto em Brasil (1962) há uma concepção de redação escolar que, como conceitua Geraldi (2015, p. 142), leva ao atendimento das “[...] regras do bem falar, do escrever com correção seguindo as regras gramaticais”, a coleção *Português através de textos* também visava atingir esses objetivos, mas, antes disso objetivava “acordar” nos alunos “[...] idéias, reminiscências, vivências passadas e sobretudo vontade de escrever”. (GUIMARÃES/SOARES, 1969a, p. 49).

Nesse sentido, na coleção, as atividades de redação, mais do que objetivar a expressão clara e correta das palavras, pretendiam “[...] exercitar o aluno em certas estruturas e certas formas de expressão” (GUIMARÃES/SOARES, 1969a, p. 57), propondo ao longo de seus volumes a redação de “descrições”, “narrações”, “diálogos”, “dissertações” e outras estruturas textuais e formas de expressão. Além disso, essas estruturas deveriam estar relacionadas com os textos-base utilizados na abertura de cada unidade, pois esses textos eram o modelo no qual o aluno deveria se “apoiar” para a escrita de sua redação.

Conforme Geraldi (2015, p. 184), “[...] historicamente o ensino escolar da gramática não visou a construção de uma teoria sobre a língua, mas a aprendizagem de uma descrição da língua eivada de normalizações”. A aprendizagem da descrição e das normalizações da língua mencionadas pelo autor eram estabelecidas nas prescrições para o ensino de gramática indicadas pelo CFE quando era prescrito que este deveria ser “progressivamente sistematizado” e “partisse da oração para o estudo das classes das palavras”. (BRASIL, 1962).

Segundo Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011, p. 482), na década de 1960 o ensino de gramática era uma prática “[...] preocupada com o ensino de conceitos normativos, voltados para o domínio da metalinguagem, centrando o processo de ensino na transmissão de conhecimentos”.

Esses conceitos normativos foram prescritos na “Nomenclatura Gramatical Nacional”, publicada pela Portaria nº. 36, de 28 de janeiro de 1959, e que dividia o ensino de gramática

em “Fonética”, “Morfologia” e “Sintaxe” e que definia o estudo de gramática como sistema linguístico.

No *Manual do Professor de Português através de textos*, a autora propõe uma concepção de gramática funcional que, em sua definição:

Não será, naturalmente, através de um estudo teórico e dedutivo, minucioso e exaustivo. A gramática teórica não ensina a compreender melhor nem a expressar-se melhor. Será estudando atos concretos de comunicação – textos, que desenvolvem a compreensão, redações, que desenvolvem a expressão – que o aluno, analisando a correção e a propriedade com que a mensagem é transmitida, perceberá a necessidade e a funcionalidade da gramática que, assim, deixa de ser um fim, para se tornar um meio, deixa de ser estudo teórico, para se transformar em recurso de maior eficácia da comunicação. (GUIMARÃES/SOARES, 1969a, p. 62).

Ao estabelecer uma relação funcional da gramática com o texto, na coleção *Português através de textos* o estudo da gramática era entendido como “um meio” para promover o aperfeiçoamento da compreensão e a expressão de mensagens garantindo “maior eficácia da comunicação”.

Sobre a relação do título da coleção com a concepção de gramática presente nela, a autora afirma que:

Hoje eu até fico pensando na impropriedade do título dessa coleção, Português através de textos, como se o português fosse uma coisa a qual você chega, através, por meio do texto, quando é o contrário: o texto é que é a coisa. E a gramática você chega a ela através da gramática. O texto que é fundamental, é o núcleo. Então o título eu falo assim: meu Deus, eu na época não pensei... mas o livro é isso. (ANEXO 1, p. 161).

De um modo geral, ao considerar as concepções de linguagem, texto, redação e gramática da coleção *Português através de textos*, é possível afirmar que ela avança em relação às prescrições e concepções da época sobre o ensino de Português. Enquanto havia a indicação de uma concepção de linguagem como “expressão do pensamento”, na coleção a língua é compreendida como “instrumento de comunicação”. Enquanto eram considerados canônicos os textos dos séculos XVIII e XIX, na coleção é observada a forte predominância de textos modernos. Enquanto era recomendado que a escrita de redações levasse o aluno à “utilização correta, ordenada e eficaz das palavras” (BRASIL, 1962), em *Português através de textos* era pretendido exercitar no aluno “certas estruturas” e “certas formas de comunicação”. Por fim, enquanto era prescrito um estudo sistematizado da gramática, na coleção era proposto um estudo funcional da gramática, entendendo-a como meio de aperfeiçoamento da comunicação.

Vale destacar outras coleções didáticas com o mesmo título ou semelhante à coleção de Magda Becker Soares que foram publicadas entre 1964 e 1970. Dessas coleções, foram localizadas e recuperadas:

- *Português através de textos*, de Maria da Glória Souza Pinto;
- *Português através de textos*, de J. Milton Benemann e P. Almiro Cabral;
- *Português através de textos*, de Wilton Cardoso e Celso Cunha;
- *Português: estudo integrado através dos textos*, de R.M. Mattosinho, W. Arruda e A. J. Nascimento.

Na Figura 12 são apresentadas as capas dos volumes já indicados.

Figura 12 - Coleções intituladas *Português através de textos*



Fonte: Acervo pessoal.

A única coleção anterior à mineira é a de Maria da Glória Souza Pinto, com primeira edição publicada em 1964, no Rio de Janeiro, pela Editora Letras e Artes. Sobre a

coincidência entre os títulos da coleção carioca e a de Magda Becker Soares, em entrevista no Anexo I desta dissertação, a autora mineira afirma que só teve conhecimento sobre a obra de Maria da Glória Souza Pinto quando estava produzindo o segundo ou o terceiro volume de sua coleção.

Eu tive [conhecimento] durante. Eu acho que eu estava fazendo o segundo [volume] ginásial ou o terceiro [volume], não sei. O Bernardo Álvares falou: “Olha, tem uma edição com esse nome que você deu à sua coleção. É o mesmo nome.” Ai ele me mostrou. Ele conseguiu esse livro... Eu olhei e falei: “É, o nome é o mesmo, mas a proposta é completamente diferente”. Coincidência, né. Foi uma coincidência de ser o mesmo título. E depois eu nem soube mais nada dessa coleção. (ANEXO I, p. 166).

A coleção de J. Milton Benemann e P. Almiro Cabral, com primeiro volume publicado em 1969, em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, e a coleção de R.M. Mattozinho, W. Arruda e A. J. Nascimento, publicada em São Paulo, mas sem data de publicação impressa no volume, assim como a coleção de Maria da Glória Souza Pinto e a de Magda Becker Soares, também foram produzidas para o ciclo ginásial.

Em todas as quatro coleções observa-se a mesma estrutura: texto-interpretação-redação-gramática; no entanto, nas coleções carioca, sul-rio-grandense e paulista são observadas diferenças quanto à concepção de linguagem e à maneira como o conteúdo é gramatical é apresentado. Observa-se que, diferente do que era proposto pela coleção de Magda Becker Soares, nessas três coleções havia muito mais conformidade com as prescrições estabelecidas pelo CFE.

Já o volume de autoria de Wilton Cardoso e Celso Cunha, *Português através de textos*: 1º colegial, publicado em 1970, foi produzido com a proposta de ser a continuação da coleção mineira para o ciclo colegial, no entanto, com as mudanças promovidas a partir da promulgação da Lei nº. 5.692, de 1971, a produção da coleção foi cancelada⁵⁴ ainda no primeiro volume.

De acordo com Magda Becker Soares, a iniciativa de produzir esse volume surgiu da proximidade entre ela e os seus autores, uma vez que ela, na época, tinha como “foco” o ciclo ginásial e, por isso, optou por não fazer a continuação de sua coleção para o colegial. Sobre essa opção a autora afirma:

⁵⁴ Embora a sequência para o ciclo colegial da coleção *Português através de textos* tenha sido interrompida no primeiro volume, este teve três edições publicadas ainda em 1970.

Ah, esses eram dois enormes amigos meus – muito próximos mesmo – de convivência muito grande. E aí, nas nossas conversas surgiu isso... Porque o Bernardo Álvares e depois outros editores começaram a falar: “Faz a sequência para o Ciclo Colegial”. E eu falei: “O Ciclo Colegial eu não faço, não, porque não é a minha área. Não é meu campo”. Eu sempre pus o foco no “Ensino Fundamental”. E aí os dois se dispuseram a fazer essa continuação... que ficou num volume só. (ANEXO I, p. 171).

Apesar das considerações elencadas neste item, que destacam as singularidades da coleção *Português através de textos*, de Magda Becker Soares, como uma nova proposta para o ensino de Português no contexto da década de 1960, a identificação de outras coleções organizadas na mesma estrutura que a mineira evidencia a tendência do período que segundo Soares (2002) e Malfacini (2015) fez com que os livros didáticos passassem a incluir texto, exercícios de vocabulário, de interpretação, de redação e de gramática, conferindo ao autor do livro didático um papel de destaque no processo pedagógico, no qual ele assumia o papel de preparar as aulas. Entretanto, essa organização do livro didático de português sofreu relevantes transformações a partir da promulgação da Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971, que, uma vez que reformulou a primeira Lei das Diretrizes e Bases da educação brasileira, também promoveu mudanças significativas no ensino de língua portuguesa.

3.2 A promulgação da Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971, e as mudanças no ensino de língua portuguesa

A primeira referência ao ensino de língua portuguesa presente no texto da Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971, está no segundo parágrafo de seu quarto artigo:

§ 2º No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relêvo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira. (BRASIL, 1971a, n.p.).

O uso dos termos “língua nacional”, em supressão do termo “português”, presente na Lei nº. 4.024, de 1961, e “instrumento de comunicação e expressão da cultura brasileira” indicam o teor de um novo posicionamento sobre o ensino de língua portuguesa em relação ao prescrito na década anterior, que tinha em vista “[...] proporcionar ao educando adequada expressão oral e escrita”. (BRASIL, 1962, n.p.).

Segundo Soares (2002), as concepções de língua como sistema, prevalente no ensino de gramática, e como “expressão estética”, prevalente no estudo de textos literários, deu lugar

a uma concepção de língua como “comunicação”, cujos objetivos passaram “[...] a ser pragmáticos e utilitários: tratava-se de desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor e receptor de mensagens, através da utilização e compreensão de códigos diversos – verbais e não verbais”. (SOARES, 2002, p. 169).

É importante destacar que Magda Becker Soares foi um dos membros da comissão que elaborou o texto inicial da Lei nº. 5.692, de 1971 (ANEXO I). Sobre uma das razões que levaram às alterações da concepção de linguagem no texto da LDB de 1971, a pesquisadora afirma:

Particularmente quem era mais da língua portuguesa na comissão era eu e o Valnir Chagas – eu não sei se você já ouviu falar, ele era do Ceará, e que também da área de Letras – então a gente discutiu muito isso: de tentar, pela lei, mudar o objetivo do ensino da língua. Daí esse especial relevo. Trabalhamos loucamente nessa lei, viu! Meu Deus, como deu trabalho! Mas depois foi para o Congresso – para aprovação final no Congresso – e aí mudaram muitas coisas e algumas coisas essenciais foram mudadas. (ANEXO I, p. 170).

Essa mudança na concepção de linguagem adotada a partir da promulgação da nova LDB, foi definida com a fixação das matérias e seus objetivos e amplitude pelo CFE sob a determinação da Lei nº. 5.692, que no inciso I do § 1º do Art. 4 prescrevia:

I - O Conselho Federal de Educação fixará para cada grau as matérias relativas ao núcleo comum, definindo-lhes os objetivos e a amplitude. (BRASIL, 1971a, n.p.)

Dessa maneira, conforme Souza (2008, p. 269), o Parecer nº. 853, de 12 de novembro de 1971, e a Resolução nº. 8, de 1 de dezembro de 1971, “[...] foram os principais instrumentos legais para a organização do currículo nessa reforma”

Por meio do Parecer nº. 853/71, o CFE organizou o núcleo educacional comum com a premissa de estabelecer “[...] um núcleo comum de matérias, abaixo do qual se tenha por incompleta a educação básica de qualquer cidadão situado na perspectiva de todo o conhecimento humano encarado em suas grandes linhas”. (BRASIL, 1971b, p. 175).

Nesse sentido, buscou-se organizar o currículo escolar em três grupos de matérias, “Comunicação e Expressão”, “Estudos Sociais” e “Ciências” que, uma vez integradas, como foi indicado no segundo artigo na Resolução nº. 8, de 1971, deveriam “[...] conjugar-se entre si e com outras que lhes acrescentassem para assegurar a unidade do currículo em todas as fases do seu desenvolvimento.” (BRASIL, 1971c, p. 400). O Parecer nº. 853, de 1971, utilizando a ilustração dos dois círculos interpenetrados demonstrava a integração que se esperava manter com a divisão tríplice das matérias.

Figura 13 - Integração das matérias do núcleo comum



Fonte: Brasil (1971b, p. 176).

De acordo com o Parecer 853/71, em vista dessa integração das matérias:

A Língua Portuguesa, portanto, será encarada como o instrumento por excelência de comunicação no duplo sentido de transmissão e compreensão de idéias, fatos e sentimentos e sob a dupla forma oral e gráfica, o que vale dizer: leitura, escrita e comunicação oral. Nesta última encontra-se um dos elementos mais evidentes de conexão entre a Língua e os Estudos Sociais, encarados como um mecanismo de integração do educando ao meio. Também não há de se esquecer, neste particular, a importância cada vez maior que assume nos dias atuais a linguagem falada, ao impacto dos meios de comunicação “audiovisual”, a ponto de que, se já não vivemos uma cultura predominantemente oral, pelo menos as duas vias tendem a equilibrar-se. (BRASIL, 1971b, p. 178).

Diante da função instrumental do ensino do vernáculo, incorporada ao ensino de língua portuguesa pelo Conselho Federal de Educação por meio do já referido Parecer, conforme Razzini (2000), articulado com as outras disciplinas e sob a influência dos meios de comunicação de massa, era deslocado “[...] o eixo da função ideológica, centrado até então no ensino do falar e escrever bem e corretamente, para a aprendizagem de diversas linguagens, centradas na eficácia da comunicação e na compreensão e apreciação da ‘Cultura Brasileira’”. (RAZZINI, 2000, p. 111).

Nesse sentido, conforme a Resolução nº. 8/71, passaram a ser considerados objetivos do ensino de língua portuguesa em Comunicação e Expressão:

“[...] o cultivo de linguagens que ensejem ao aluno o contato coerente com os seus semelhantes e a manifestação harmônica de sua personalidade, nos aspectos físico, psíquico e espiritual, ressaltando-se a Língua Portuguesa como expressão da Cultura Brasileira”. (BRASIL, 1971c, p. 400).

Em função desses objetivos, Soares (2002) afirma que já não se tratava mais de “estudo da língua”, mas de “desenvolvimento do uso da língua”, o que, segundo a autora, levou à minimização do ensino da gramática, pois, de acordo com Razzini (2000), o ensino de língua portuguesa partia, no primeiro grau, do saber linguístico prévio para as sistematizações gramaticais por meio de textos em articulação com outras matérias e, no segundo grau, uma compreensão e apreciação da cultura brasileira e seus valores típicos expressos pela literatura.

A partir da concepção de língua como comunicação apresentada no Parecer nº. 853/71 e na Resolução nº. 8/71, Soares (2002, p. 170) afirma que:

[...] os textos incluídos já não são escolhidos exclusivamente por critérios literários, mas também, e talvez sobretudo, por critérios de intensidade de sua presença nas práticas sociais: textos de jornais e revistas, histórias em quadrinho, publicidade, humor passam a conviver com os textos literários; amplia-se assim o conceito de “leitura”, não só a recepção e interpretação do texto verbal, mas também do texto não-verbal; a linguagem oral outrora valorizada para o exercício da oratória, em seguida esquecida nas aulas de português, volta a ser valorizada, mas agora para a comunicação no cotidiano.

A concepção de língua adotada e variedade de textos que passou a se fazer presente em sala de aula, de acordo com Razzini (2000, p. 112), mudaria “[...] a orientação dos livros didáticos de português”, levando a necessidade de uma reformulação desses materiais, o que culminaria com a desatualização daqueles que eram utilizados na década anterior.

3.3 A desatualização da coleção *Português através de textos*

Na introdução do *Manual do Professor de Português através de textos* Guimarães/Soares (1969a) define os objetivos gerais e o “valor” do ensino de Português na proposta de sua coleção com o seguinte trecho⁵⁵:

As palavras nos servem ou para expressarmos-nos – por escrito (escrever) ou oralmente (falar) – ou para compreender – mensagens escritas (ler) ou mensagens orais (ouvir). [...]

Como estudo da comunicação, o ensino da língua há de ter o objetivo fundamental de aperfeiçoar essas quatro formas. Nenhuma delas poderá ser esquecida se quisermos realmente que o aluno se torne eficiente na comunicação, isto é, na expressão e na compreensão de mensagens.

Dentro dessa perspectiva, o estudo da língua será, fundamentalmente, o estudo da comunicação através de palavras, e o professor de língua será, antes de tudo, um professor de comunicação.

⁵⁵ O trecho já foi parcialmente reproduzido ao longo desse texto, no entanto optei pela sua repetição para estabelecer a relação com a citação de Soares (2001a).

Evidencia-se assim o excepcional valor do ensino da língua materna. Porque ninguém poderá negar a importância primordial da comunicação para o ser humano. Podemos mesmo dizer que é a comunicação que nos faz pessoas. Por natureza comunicáveis e comunicantes, somos mesmo os únicos seres capazes de comunicar-se. Pela comunicação nos formamos, nos afirmamos e nos acrescentamos. Eu construo os outros e os outros me constroem, através das mensagens que trocamos. Quanto mais perfeitas as mensagens, mais perfeita a construção do outro, mais perfeita a construção do eu e, portanto, mais perfeita a construção do mundo. (GUIMARÃES/SOARES, 1969a, p. 10-11).

Esta citação é analisada por Soares (2001a) quando menciona sua primeira coleção em seu memorial. A saber:

Que visão otimista da educação! Vejam-se os verbos: *formar-se, afirmar-se, acrescentar-se, construir, construir-se...* e a ênfase na *construção perfeita do outro, de si mesmo, do mundo...* E também visão otimista e utópica do papel e das possibilidades da língua como instrumento de comunicação, num mundo que parecia não precisar mais que de “mensagens perfeitas”, para crescer em perfeição. Hoje, sei: mais que “instrumento de comunicação”, a língua é instrumento de discriminação social, mais que instrumento de “construção” do outro e do mundo, é instrumento de opressão e de exercício do poder. E, certamente, não é só de mensagens perfeitas que o mundo precisa para crescer em perfeição... “Representações”, estas, do presente; naquela época, “otimismo militante”, crença na educação como instrumento para a construção da utopia, fé na escola como agente de mudança social. (SOARES, 2001a, p. 72, grifos da autora).

Ao ressaltar sua visão otimista e utópica do papel e das possibilidades da linguagem, a autora destaca sua mudança de posicionamento em relação ao pensamento que norteou a produção de *Português através de textos*, que, segundo ela “[...] limitava-se à definição da boa escola e pressupunha que ela seria meio e instrumento da boa sociedade”. (SOARES, 2001a, p. 72-73).

Com a promulgação da LDB de 1971, que em seu primeiro artigo estabelecia que o ensino de primeiro e segundo graus teria “[...] por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (BRASIL, 1971a, n.p.), houve, segundo Souza (2008), uma sobreposição à então “prestigiosa” concepção de escola secundária que tinha a educação, como citado na LDB de 1961, como elemento fundamental para o desenvolvimento integral da personalidade humana.

A partir do estabelecimento de uma educação voltada para a formação das massas e a organização das matérias escolares em um núcleo comum, Comunicação e Expressão “[...] tinha por finalidade o cultivo de linguagens e a Língua Portuguesa foi ressaltada como relevante expressão da cultura brasileira”. (SOUZA, 2008, p. 270). Dessa maneira:

A língua portuguesa passa a ser encarada como instrumento por excelência de comunicação, deslocando o eixo da aquisição da norma culta para o uso instrumental e cotidiano da língua, tendo em vista a predominância dos meios de comunicação de massa. (SOUZA, 2008, p. 271).

Conforme Soares (2001a), a função instrumental atribuída ao ensino de língua portuguesa a partir da promulgação da LDB de 1971 conduziu a desatualização da coleção *Português através de textos*, fazendo com que ela fosse considerada “[...] desajustada aos novos objetivos desse ensino”. (SOARES, 2001a, p. 93).

Antes disso, no entanto, vale ressaltar que com a reorganização da educação em primeiro e segundo graus, o conceito de “série ginásial” a partir do qual a coleção era organizada deixou de existir, já que os quatro anos primários e as quatro séries ginásiais foram integrados, dando lugar ao primeiro grau estruturado em oito séries.

Embora na coleção de Magda Becker Soares a língua já fosse entendida como “instrumento de comunicação”, esse conceito é distinto daquele apresentado pelo Parecer nº. 853/71. Enquanto a autora entendia o aperfeiçoamento da língua como comunicação sob uma concepção mais humanista, como instrumento de “construção do outro”, “construção do eu” e “construção do mundo”, a Doutrina do Currículo da Lei nº. 5.692, apresentava uma “[...] visão da língua como comportamento, que deve ser aperfeiçoado, a fim de que o aluno expresse com eficiência mensagens e receba com eficiência mensagens”, o que, segundo Di Iório, Mesquita e Nogueira (2014, p. 80):

[...] marcou definitivamente uma mudança de postura em relação ao ensino, pois, de uma abordagem humanista, passou-se para um enfoque mais tecnológico. Assim, privilegiava-se uma postura voltada para as novas tecnologias, para a comunicação. Uma postura especialmente importante para esse novo momento histórico de ampliação da quantidade de alunos na escola pública e no qual havia a necessidade de mão de obra qualificada.

Em *Português através de textos*, os textos eram todos verbais e sempre literários, de autores brasileiros e portugueses. Com as mudanças promovidas a partir da Lei nº. 5.692/71:

[...] o ensino de Português passou a admitir, cada vez mais, um número maior e mais variado de textos para leitura, desde os tradicionais excertos literários, consideravelmente ampliados com a literatura contemporânea, até todo tipo de manifestação “gráfica”, incluindo textos das outras disciplinas do currículo (sociais, científicos), textos de jornais, revistas, quadrinhos, propagandas etc. (RAZZINI, 2000, p. 111).

Logo, a coleção não contemplava essa nova variedade de textos que estavam mais próximos dos modelos de comunicação do novo alunado que começava a ingressar nas escolas públicas.

Embora em sua primeira coleção Magda Becker Soares concebesse a gramática como “um meio” para se aperfeiçoar a expressão e chegar à compreensão do texto, observam-se atividades gramaticais em todas as unidades de cada um dos volumes do ciclo ginásial da coleção *Português através de textos*, isso porque até o início dos anos 70 do século XX, o ensino de língua portuguesa “[...] se pautava na listagem de nomenclaturas, geralmente voltadas para aspectos morfosintáticos”. (MALFACINI, 2015, p. 50).

No entanto, por meio do Parecer nº. 853/71, o CFE passou a recomendar que:

No início da escolarização, a aprendizagem se fará principalmente à base de atividades, a serem desenvolvidas de modo e com intensidade que o idioma surja diante do aluno menos como uma sucessão de palavras do que sob a forma natural de comportamento. Neste “saber lingüístico prévio”, que à escola compete orientar e disciplinar, reside uma das diferenças básicas entre a didática da língua vernácula e a dos idiomas estrangeiros. Daí por diante, insinua-se e amplia-se progressivamente a preocupação da língua como tal, até que se chegue às sistematizações gramaticais, a partir das séries finais do primeiro grau, para ordenar as experiências assim colhidas. (BRASIL, 1971b, p. 178).

O teor dessa prescrição do CFE foi fixado pela Recomendação nº. 8/71 no primeiro parágrafo de seu quarto artigo, determinando que “[...] nas atividades, a aprendizagem far-se-á principalmente mediante experiências vividas pelo próprio educando no sentido de que atinja, gradativamente a sistematização de conhecimentos”. (BRASIL, 1971c, p. 400).

Dessa maneira o ensino de gramática foi minimizado e, segundo Soares (2002, p. 170-171), “[...] foi nesse período que surgiu a até então impensável polêmica sobre ensinar ou não ensinar gramática na escola fundamental”.

Foi nos anos setenta que houve a grande discussão no país, nas academias, nas escolas – “É para ensinar gramática ou não é para ensinar gramática?” – porque a questão foi colocada desse jeito: “Não, é só instrumento de comunicação, não é!?”. Eu mesma fiz uma coleção que chamava “Comunicação em língua portuguesa”, com ênfase nessa coisa da comunicação, da expressão e da compreensão, que já tinha começado aqui, no “Português através de textos”. (ANEXO I, p. 170).

A mudança nos objetivos de ensino de língua portuguesa, na concepção de textos e de linguagem a partir da década de 1970 promoveu, segundo Razzini (2000), a sucataização dos livros didáticos de português que eram utilizados na década anterior.

Assim, uma vez que não se adequava mais às recomendações propostas para o ensino de língua portuguesa, a coleção *Português através de textos* desatualizou-se de modo que todas as suas edições foram encerradas em 1971. No entanto, mesmo após o encerramento da produção da coleção muitos professores ainda escreviam para a autora elogiando a coleção e pedindo a sua volta, como afirma Magda Becker Soares “[...] E interessante foi que depois, quando a gente tirou essa coleção do comércio, porque veio a Lei 5.692, muitos professores pediam a sua volta”. (ANEXO I, p. 171).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na tentativa de contribuir para a produção de uma história do ensino de língua portuguesa no Brasil, nesta dissertação de mestrado apresentei resultados de pesquisa desenvolvida a partir de julho de 2015 junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UEMS, Unidade Universitária de Paranaíba, em que tomei como objeto de investigação a coleção *Português através de textos* de Magda Becker Soares, com volumes e edições publicados entre 1965 e 1971.

Considerado um objeto cultural complexo (CHOPPIN 2002, 2004), o livro didático é uma fonte privilegiada na história da educação, uma vez que enquanto parte da cultura escolar amplia as possibilidades de análise da “caixa-preta” da escola e ajuda a compreender o funcionamento interno dela (JULIA, 2001). Nas palavras de Bertoletti (2014, p. 29), “[...] o livro didático é produto de uma época e, como tal, revela o que essa época delegou à escola como projeto de nação”.

Uma vez que não se pode pensar a história de uma disciplina sem levar em consideração os livros e materiais empregados em seu ensino (JULIA, 2000); (VIÑAO, 2008), pois esses impressos ajudam a compreender o “código disciplinar” de uma disciplina (VIÑAO, 2012), os livros didáticos possibilitam distinguir a realidade “pretendida ou sonhada”, “a regulada ou prescrita” e a “ensinada”. (VIÑAO, 2012).

Nesse sentido, utilizei a coleção *Português através de textos* como objeto de investigação para compreender aspectos do ensino de língua portuguesa sob a disciplina Português no período de 1961 a 1971, uma vez que a coleção foi publicada a partir da metade dessa década, que foi marcada pela promulgação de duas importantes leis que definiram o cenário educacional brasileiro, a Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e a Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971.

No primeiro capítulo desta dissertação, estabeleci um recuo temporal a partir da promulgação do Decreto-Lei nº. 19.890, de 18 de abril de 1931, parte do conjunto de reformas educacionais conhecido como Reforma Francisco Campos, que, entre outras medidas, inseriu pela primeira vez o ensino de Português em todas as séries do então “Curso Fundamental”. Também elenquei as mudanças no ensino de Português com as reformas educacionais promovidas a partir do Decreto-Lei nº. 4.244, de 9 de abril de 1942, e com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, em 1961. Com isso, foi possível observar como foi ampliada a carga horária da disciplina Português no ensino secundário e o que era prescrito oficialmente como ensino de língua portuguesa.

Nesse período também ocorreram mudanças nos materiais para ensino da disciplina. As antologias literárias e gramáticas, que até e a década de 1950 eram usadas separadamente, a partir dessa década começaram a ser fundidas em livros com essas duas partes bem delimitadas, foi a partir da década de 1960 que, então, foi inventada, no cenário educacional brasileiro, uma nova configuração de livro didático de Português, dividida em unidades organizadas na sequência “texto-interpretação-redação-gramática”. (SOARES, 2001b; 2002).

Exponente dessa configuração, a coleção *Português através de textos*, no entanto, destoa das prescrições para o ensino de Português, estabelecidas pelas indicações do Conselho Federal de Educação por meio de documento intitulado *Amplitude e Desenvolvimento das Matérias Obrigatórias*, de 1962, em três principais aspectos: objetivos, redação e gramática.

Uma vez que as prescrições indicavam como objetivo do ensino de Português o desenvolvimento da “adequada expressão oral e escrita”, a coleção de Magda Becker Soares entendia a língua como “instrumento de comunicação” e tinha como objetivos não só o aperfeiçoamento da “expressão” do aluno (falar e escrever), mas também da “compreensão” (ouvir e ler). Isso insere a coleção numa concepção de linguagem muito mais próxima àquela que Geraldi (2011a) define como “instrumento de comunicação” – que foi oficialmente prescrita no cenário educacional brasileiro a partir de 1971 – do que a concepção de linguagem como “expressão do pensamento”, prescrita até a década de 1960.

As indicações presentes em Brasil (1962) tinham como objetivo para as “atividades de escrita” “[...] levar o aluno à utilização correta, ordenada e eficaz das palavras” (BRASIL, 1962, p. 2), já em *Português através de textos* era pretendido exercitar no aluno “certas estruturas” e “certas formas de comunicação” com produções relacionadas aos textos apresentados em cada unidade. Dessa maneira, eram deixados de lado os temas, segundo a autora da coleção, “genéricos”, uma vez que o estudo do texto proporcionaria “[...] uma necessidade interior de expressar-se sobre determinado assunto”. (GUIMARÃES/SOARES, 1969a, p. 49).

Ainda de acordo com as prescrições presentes em Brasil (1962), o estudo de gramática deveria partir da oração (texto) para o estudo das classes de palavras, recomendação que era seguida pela coleção. No entanto, embora os exercícios gramaticais estivessem de acordo com essa recomendação e aderissem aos termos da Nomenclatura Gramatical Nacional, em *Português através de textos* a gramática era entendida como “um meio” para aperfeiçoar a compreensão e a expressão de mensagens.

De um modo geral, a coleção *Português através de textos* avança em relação às prescrições para o ensino de Português em sua época. No entanto, com a promulgação da Lei

nº. 5.692, de 1971, e as resoluções decorrentes dela, a coleção se desatualizou, tendo a interrupção de suas edições naquele mesmo ano.

Os motivos que levaram a desatualização da coleção foram: a reforma da estrutura educacional, a organização das matérias em núcleos comuns, a mudança da concepção de linguagem que passou a ser prescrita e a nova e maior variedade de textos que passou a figurar no ambiente escolar.

A princípio, a organização da estrutura educacional que antes era organizada em ensino primário e secundário, este dividido em ciclos colegial e ginásial, deu lugar ao ensino de primeiro e segundo graus, com o primeiro grau integrando o ensino primário e ginásial; logo, a organização da coleção em quatro séries ginásiais estava desajustada à nova estrutura de ensino proposta pela LDB de 1971.

As matérias passaram a ser integradas em núcleos comuns e a denominação Português para o ensino de língua portuguesa deixou de existir. Além disso, a concepção de linguagem como instrumento de comunicação que passou a vigorar, era diferente da “linguagem como instrumento de comunicação” definida na coleção. Enquanto em *Português através de textos* se “comunicar bem” consistia em “expressar bem” e “entender bem” mensagens tendo como padrão os textos literários, a concepção de linguagem aderida após a nova LDB estabelecia o estudo das diferentes formas de comunicação presentes na sociedade.

Com essas mudanças, a concepção de texto também foi mudada. Se antes o ensino de língua portuguesa era pautado apenas em textos literários, com a nova lei uma variedade de novos tipos de textos passou a estar presente em sala de aula (RAZZINI, 2000); (SOARES, 2002), dessa maneira, a seleção de textos presente na coleção da educadora mineira não se adequava àquela variedade de textos, verbais e não verbais, que deveriam ser estudados na escola.

Para concluir, é possível afirmar que a coleção *Português através de textos*, foi uma novidade para o ensino de Português no período de sua produção e publicação, devido, principalmente a sua maneira de conceber a língua naquele momento, a seleção de autores e textos modernos e a concepção de estudo de gramática como “meio” e não atividade fim. No entanto, a organização, os termos e modelos de expressão e escrita ainda condiziam com o que era comum ao ensino de Português durante toda a década de 1960, em função disso, as novas exigências com relação ao ensino de língua portuguesa levaram à sua desatualização.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE JR, Durval Muniz de. *História: a arte de inventar o passado*. Bauru: Edusc, 2007.
- ALVES, Gilberto Luiz. Textos escolares do ensino secundário no Brasil: da época jesuítica aos nossos dias. In:_____.(Org.). *Textos escolares no Brasil: clássicos, compêndios e manuais didáticos*. Campinas: Autores Associados, 2015. p. 5-60.
- AMARAL, Sandra Regina Rodrigues do. A formação de professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental: permanências e rupturas decorrentes das dinâmicas sociais e da legislação do magistério. *Revista HISTEDBR On-line*. Campinas, n. 43, p. 103-117, set. 2011.
- AMIGOS DAS EDIÇÕES GLOBO. *Programas de ensino para o curso complementar*. Porto Alegre: Edição da Livraria Globo, 1936.
- BASTOS, Maria Helena Câmara; ERMEL, Tatiane de Freitas. Ritos de passagem, classificação e mérito: os exames de admissão ao Ginásio (1930-1961). In: DALLABRIDA, Norberto; SOUZA, Rosa Fátima de. (Orgs.). *Entre o ginásio de elite e o colégio popular: estudos sobre o ensino secundário no Brasil (1931-1961)*. Uberlândia: EDUFU, 2014. p. 115-159.
- BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani. Reformas da disciplina Língua Portuguesa em Mato Grosso do Sul (1977-2008). *Interfaces da Educação*. Paranaíba, v. 1, n. 2, p. 55-68, 2010.
- _____. História da disciplina língua portuguesa em Mato Grosso do Sul (1977-2008): questões conceituais. *Cadernos de História da Educação*. Uberlândia, v. 12, n. 1, p. 171-185, jan./jun. 2013.
- _____. *Materiais didáticos para o ensino da leitura e da escrita na memória da escola primária em Paranaíba/MS*. 2014. 98f. Relatório (Pós-Doutoramento). Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.
- _____; SILVA, Márcia Cabral da. Cultura escrita na escola primária: a circulação de livros didáticos para ensino de leitura (1928-1961). *Revista Brasileira de História da Educação*. Maringá, v. 16, n. 1, p. 373-403, jan./abr. 2016.
- BIANCHINI, Paolo. *Un pionnier de l'histoire des manuels: Alain Choppin*. History of Education & Children's Literature, v. 4, n. 2, p. 469-472, 2009.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. 1993. 369 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.
- _____. Em foco: história, produção e memória do livro didático (apresentação). *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 30, n. 3, p. 472-474, set./dez. 2004a.
- _____. Autores e editores de livros e compêndios de leitura (1810-1910). *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 30, n. 3, p. 475-491, set./dez. 2004b.
- _____. *Livro didático e saber escolar (1810-1910)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- _____. *Livro didático e saber escolar (1810-1910)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- Resenha de: SALLES, André Mendes. Circe... *Revista de História*. Salvador, v. 2, n. 2, p. 116-121, 2010.
- _____. Alain Choppin e seu legado como historiador e educador. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. (Orgs.). *História do ensino de leitura e escrita: métodos e material didático*. São Paulo: Editora UNESP; Marília: Oficina Universitária, 2014. p. 43-60.
- BOMBONATTI, Júlio César; BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani. A cultura escolar sob a ótica do videoclipe. In: SIMPÓSIO CIENTÍFICO-CULTURAL, 11., 2015. Paranaíba. *Anais do Sciencult*. Paranaíba: UEMS, 2015. p. 15-41.

- _____. Magda Soares na década de 1960: da influência de Theodore Brameld à produção de Português através de textos. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA, 7., 2016. Cuiabá. *Anais eletrônicos do VII CIPA*. Cuiabá: UFMT, 2016. Disponível em: < <https://goo.gl/WxCln1> > Acesso em: 16 dez. 2016.
- _____; BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani. Iniciativas para a constituição do campo da história do livro didático no Brasil. In: PAES, Ademilson Batista; BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani. (Orgs.). *História da Educação: estudos sobre fontes, diversidade e formação escolar*. São Carlos: Pedro&João Editores, 2016. p. 61-77.
- BRAMELD, Theodore. *Bases culturales de la educación: una exploración interdisciplinaria*. 3. ed. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1971.
- BRASIL. Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil. *Decreto n. 19.852, de 11 de abril de 1931*. Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. Disponível em <<https://goo.gl/JmU5Qy>> acesso em 22 de set. de 2016.
- _____. Ministério da Educação e Saúde Pública. Programas do curso fundamental do ensino secundário e instruções metodológicas. *Diário Oficial*. Rio de Janeiro, RJ, 31, jul. 1931, p. 12.405-12.427.
- _____. Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil. *Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931*. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Disponível em: <<https://goo.gl/CcTo2V>> acesso em 22 de set. de 2016.
- _____. Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil. Decreto n. 21.241, de 4 de abril de 1932. Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências. Disponível em: <<https://goo.gl/X3pPpB>> acesso em 22 de set. de 2016.
- _____. Ministério da Educação e Saúde. *Decreto-lei n. 1.006, de 30 de dezembro de 1938*. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1938.
- _____. Ministério da Educação e Saúde. *Decreto-lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942*. Lei orgânica do ensino secundário. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1942a.
- _____. Ministério da Educação e Saúde. *Portaria Ministerial n. 170, de 11 de julho de 1942*. Expede os programas das disciplinas de línguas e de ciências do curso ginásial do ensino secundário. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1942b.
- _____. Ministério da Educação e Saúde. *Portaria Ministerial n. 172, de 15 de julho de 1942*. Expede e determina as instruções metodológicas para execução do programa de Português. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1942c.
- _____. Ministério da Educação e Saúde. *Portaria Ministerial n. 87, de 23 de janeiro de 1943*. Expede o programa de Português dos cursos clássico e científico do ensino secundário. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1943.
- _____. Ministério da Educação e Saúde. *Portaria n.º 966, de 2 de outubro de 1951*. Aprova os programas dos cursos ginásial e colegial, elaborados pela Congregação do Colégio Pedro II. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1951a.
- _____. Ministério da Educação e Saúde. *Portaria n.º 1.045, de 14 de dezembro de 1951*. Expede os planos de desenvolvimento dos programas mínimos de ensino secundário e respectivas instruções metodológicas. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1951b.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. *Portaria n.º 36, de 28 de janeiro de 1959*. Fixa a nomenclatura gramatical brasileira. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1959.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. *Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 4.024*. Brasília: MEC, 1961.
- _____. Indicação s/nº/62, s.d., do C.E.P.M. Amplitude e desenvolvimento das matérias obrigatórias. In. *Documenta n.º 8, out. 1962 e n.º 11, jan./fev. 1963*.

- _____. Ministério da Educação e Cultura. *Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: MEC, 1971a.
- _____. Parecer n. 853/71, de 12 de novembro de 1971, do CFE. Núcleo-comum para os currículos de 1º e 2º graus. A doutrina do currículo na Lei n. 5.692. In: *Documenta n. 132*, Rio de Janeiro, nov. 1971b.
- BUNZEN, Clécio. A fabricação da disciplina escolar Português. *Revista Diálogo Educacional*. Curitiba, v. 11, n. 34, p. 885-911, set./dez. 2011.
- _____. Livro didático de Língua Portuguesa. In: CENTRO DE ALFABETIZAÇÃO LEITURA E ESCRITA (Ceale). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Disponível em: <<https://goo.gl/YVd0t8>> Acesso em 04 ago. 2016.
- BURKE, Peter. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: BURKE, Peter. (Org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 1992a.
- _____. *A revolução francesa da historiografia: a escola dos Annales (1929-1989)*. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 1992b.
- CARGNELUTTI, Joceli. *A unidade didática dos livros didáticos de português do Ensino Fundamental II: um olhar ao longo dos tempos*. 2015. 237f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2015.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de; TOLEDO, Maria Rita de Almeida. Os sentidos da forma: análise material das coleções de Lourenço Filho e Fernando de Azevedo. In: OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda. (Org.). *Cinco estudos em história e historiografia da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.
- CHARTIER, Roger. Educação. In: LE GOFF, Jacques; CHARTIER, Roger; REVELS, Jacques. *A nova história*. Coimbra: Almedina, 1990. p. 160-162.
- _____. Do livro à leitura. In: CHARTIER, Roger (org.). *Práticas da Leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996. p. 77-107.
- _____. Escutar os mortos com olhos. *Estudos Avançados*, v. 24, n. 69, p. 7-30, 2010.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.
- CHOPPIN, Allain. O historiador e o livro escolar. *História da educação*. Pelotas, n. 11, p. 5-24, abr. 2002.
- _____. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.
- _____. Traiter le manuel scolaire comme source documentaire: une approche historique. *Língua escrita*. Belo Horizonte, n. 3, p. 1-10, dez. 2007.
- _____. O manual escolar: uma falsa evidência histórica. *História da educação*. Pelotas, v. 13, n. 27, p. 9-75, jan./abr. 2009.
- _____. Os livros didáticos de ontem a hoje: o exemplo da França, [2000]. In: MOREIRA, Kênia Hilda; DÍAZ, José María Hernández. (Orgs.). *História da educação e livros didáticos*. Campinas: Pontes, 2017. p. 81-121. Trad. Kênia Hilda Moreira.
- CLARE, Nícia de Andrade Verdini Clare. Ensino de língua portuguesa: uma visão histórica. *Idioma*. Rio de Janeiro, v. 23, p. 6-23, 2003.
- CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação. *Caderno Cedes*. Campinas, ano XX, n. 52, p. 11-24, nov. 2000.
- DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco de Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. *Educação*. Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, mai./ago. 2009.
- _____; SOUZA, Rosa Fátima de. “O todo-poderoso império do meio”: transformações no ensino secundário entre a Reforma Francisco de Campos e a primeira LDBEN (à guisa de

- apresentação). In: DALLABRIDA, Norberto; SOUZA, Rosa Fátima de. (Orgs.). *Entre o ginásio de elite e o colégio popular: estudos sobre o ensino secundário no Brasil (1931-1961)*. Uberlândia: EDUFU, 2014. p. 11-29.
- DI IÓRIO, Patrícia Silvestre Leite; MESQUITA, Roberto Melo; NOGUEIRA, Sonia Maria. Entrelaçando ensino de português e ensino de como ensinar português: uma análise de Português através de textos, de Magda Soares. In: BASTOS, Neusa Barbosa; PALMA, Dieli Vesaro (Orgs.). *História entrelaçada 6 – Língua portuguesa na década de 1960: linguística, gramática e educação*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014.
- FALCON, Francisco José Calazans. História cultural e história da educação. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, p. 328-339, mai./ago. 2006.
- FÁVERO, Leonor Lopes. História da disciplina Português na escola brasileira. *Diadorin*. Rio de Janeiro, v. 6, p. 11-35, 2009.
- FUZA; Ângela Francine; OHUSCHI, Márcia Cristina Greco; MENEGASSI, Renilson José. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 479-501, jul./dez. 2011.
- GARCIA, Edson Roberto Bogas; MARSON, Giséle Letícia; BOMBONATTI, Júlio César; RODRIGUES, Lilian Biork. Leitura, reescrita e análise do léxico no processo de letramento em séries do ensino fundamental. *Interfaces da Educação*. Paranaíba, v. 5, n. 13, p. 102-120, 2014.
- GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley. (Org). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2011a. e-book. p. 45-52.
- _____. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley. (Org). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2011b. e-book. p. 65-84.
- _____. *A aula como acontecimento*. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.
- GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Estudo dirigido*. Belo Horizonte: Os Amigos do Livro, 1962.
- _____. *Português através de textos: 1ª série*. 8. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1967.
- _____. *Português através de textos: manual do professor – curso ginásial*. 7. ed. Belo Horizonte: Editora Bernardo Álvares S.A., 1969a.
- _____. *Português através de textos: 2ª série*. 4. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1969b.
- _____. *Português através de textos: 3ª série*. 2. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1969c.
- _____. *Português através de textos: 4ª série*. 2. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1970a.
- _____. *Português através de textos: 4º ano primário e admissão*. 2. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1970b.
- HALLEWELL, Laurence. *O livro no Brasil: sua história*. São Paulo: T. A. Queiroz/Editora da Universidade de São Paulo, 1985.
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. 2 ed. São Paulo: Editora Ática, 1998.
- LAPLANTINE, François. *Aprender antropologia*. São Paulo: Brasiliense, 2003.
- LIVRES. BANCO DE DADOS DE LIVROS ESCOLARES BRASILEIROS. *Histórico*. Disponível em: < <http://goo.gl/mIIfEK> > acesso em 28 de março de 2016.
- MALFACINI, Ana Cristina dos Santos. Breve histórico do ensino de língua portuguesa no Brasil: da Reforma Pombalina ao uso de materiais didáticos apostilados. *Idioma*. Rio de Janeiro, n. 28, p. 45-59, jan./jun. 2015.

- MATTOSNHO, R. M.; ARRUDA, W.; NASCIMENTO, A.J. Português - estudo integrado através de textos. São Paulo: IBEP, s.d.
- MILITÃO, Andréia Nunes; SANTANA, Maria Sílvia Rosa. (Orgs.). *Intersecções entre pesquisas/pesquisadores experientes e pesquisas/pesquisadores iniciantes no campo educacional*. São Carlos: Pedro&João Editores, 2016.
- MIRA, Maria Celeste. *Momentos do livro no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Notas sobre linguagem e pesquisa histórica em educação. *História da Educação*. Pelotas, v. 6, p. 69-77, out. 1999.
- _____. OLIVEIRA, Fernando Rodrigues de. Magda Soares na história da alfabetização no Brasil. In: _____. *Alfabetização no Brasil: uma história de sua história*. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Marília: Oficina Universitária, 2011a. p. 23-34.
- _____. Contribuições do GEPHELLB para o campo da história da alfabetização no Brasil. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo. (Org.). *Alfabetização no Brasil: uma história de sua história* 2. ed. Marília/São Paulo: Editora UNESP/Oficina Universitária, 2011b. p. 69-94.
- MOURA, Tany Mara Monfredini Cordeiro de. *A linguística na escolarização do português: referências de uma obra didática construída entre 1965 e 2002*. 2005. 192f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.
- MUNAKATA, Kazumi. O livro didático alguns temas de pesquisa. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas, v. 12, n. 3, p. 179-197, set./dez. 2012.
- _____. A legislação como fonte de história do livro didático, numa época em que supostamente não havia leis sobre isso e muito menos a história do livro didático. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. (Orgs.). *História do ensino de leitura e escrita: métodos e material didático*. São Paulo: Editora UNESP; Marília: Oficina Universitária, 2014. p. 315-332.
- _____. Livro didático como indício da cultura escolar. *História da Educação (Online)*. Porto Alegre, v. 20, n. 50, p. 119-138, set./dez. 2016.
- ODÁLIA, Nilo. Apresentação. In: BURKE, Peter. *A revolução francesa da historiografia: a escola dos Annales (1929-1989)*. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 1992b. p. 4-6.
- OLIVERO, Isabelle. A invenção de um novo gênero editorial. Traduzido por Gabriela E. Amaral Ribeiro, p. 1-35. Do original: OLIVERO, Isabelle. *L'invention d'un nouveau genre editorial*. In: *L'invention de la collection: de la diffusion de la littérature et des savoirs à la formation du citoyen au XIX^e siècle*. Paris: L'IMEC/Maison des Sciences de l'Homme, 1999, p. 49-88.
- PAES, Ademilson Batista; BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani. (Orgs.). *História da Educação: estudos sobre fontes, diversidade e formação escolar*. São Carlos: Pedro&João Editores, 2016.
- PARMIGIANI, Tânia Rocha. *Poesia na escola: presença/ausência*. 1996. 247f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.
- PERES, Eliane. Influências do pensamento norte-americano na produção de cartilhas para o ensino da leitura e da escrita no Rio Grande do Sul na década de 1960. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. (Orgs.). *História do ensino de leitura e escrita: métodos e material didático*. Marília/São Paulo: Editora UNESP/ Oficina Universitária, 2014. p. 93-119.
- PERKINSON, Henry J. American textbooks and educational changes. In: SVOBODNY, Dolly. *Early American textbooks, 1775-1900: a catalog of the titles held by the Educational Research Library*. Washington: U.S. Department of Education, 1985. p. 9-15.
- RAMOS, Marise Nogueira. O ensino médio ao longo do século XX: um projeto inacabado. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. (Orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil: vol.III – Século XX*. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 229-242.

- RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. O espelho da nação: a Antologia Nacional e o ensino de Português e de Literatura. 2000. 428f. Tese (Doutorado). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1980.
- SARDINHA, Tony Berber. Linguística de *Corpus*: histórico e problemática. *D.E.L.T.A.* São Paulo, v. 16, n. 2, p. 323-367, 2000.
- SAVIANI, Dermeval. A política educacional no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. (Orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*: vol.III – Século XX. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 29-38.
- _____. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.
- SILVA, Márcia Cabral da. A coleção menina moça: entre o bom comportamento moral e a formação do gosto literário. *Currículo sem fronteiras*, v. 10, n. 2, p. 91-105, jul./dez. 2010.
- SILVA, Marco Antônio. A fetichização do livro didático no Brasil. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, set./dez. 2012.
- SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. *Ensaio para uma sócio-história do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2011.
- SOARES, Magda Becker. *Metamemória-memórias: travessia de uma educadora*. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001a.
- _____. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. In: MARINHO, Marildes. (Org.). *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas: Mercado das Letras, Belo Horizonte: Ceale, 2001b. p. 31-76.
- _____. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos. (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 155-177.
- _____. Encontro em Marília. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo. (Org.). *Alfabetização no Brasil: uma história de sua história* 2. ed. Marília/São Paulo: Editora UNESP/Oficina Universitária, 2011. p. 35-38.
- _____. O poder da linguagem. Revista. *Pesquisa FAPESP*, n. 233, p. 24-29, jul. 2015.
- _____. Letramento. In: CENTRO DE ALFABETIZAÇÃO LEITURA E ESCRITA (Ceale). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Disponível em: <<https://goo.gl/vGhSkW>> Acesso em 04 ago. 2016.
- SOUZA, José Antonio de; SLAVEZ, Milka Helena Carrilho; FREITAS, Silvane Aparecida de. (Orgs.). *Linguagem, educação e cultura: abordagens, pesquisas e ensino*. São Carlos: Pedro&João Editores, 2016.
- SOUZA, Rosa Fátima de. *História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: ensino primário e secundário no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2008.
- TOLEDO, Caio Navarro de. 1964: golpe contra as reformas e a democracia. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 24, n. 47, p. 13-28, 2004.
- UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Faculdade de Educação. *Guia de preenchimento da ficha do banco de dados Livres*. São Paulo, 2005.
- VENTURI, Ioná Vieira Guimarães. *A história do ensino de língua portuguesa nos livros didáticos brasileiros em dois tempos: a obra de Hermínio Sargentim (1974 e 1999)*. 2004. 127f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.
- _____.; GATTI JÚNIOR, Décio. A construção histórica da disciplina escolar língua portuguesa no Brasil. *Cadernos de História da Educação*. n. 3, p. 65-76, jan./dez. 2004.
- VIÑAO, Antonio. El espacio y el tiempo escolares como objeto histórico. *Contemporaneidade e Educação*. Rio de Janeiro, n. 7, p. 93-110, jan./jul. 2000.
- _____. A história das disciplinas escolares. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 18, p. 173-215, set./dez. 2008.

_____. Historia de las disciplinas, profesionalización docente y formación de profesores: el caso español. *Pro-Posições*. Campinas, v. 23, n. 3, p. 103-118, set./dez. 2012.

BIBLIOGRAFIA

- ALVES, Rosimar Pires. *Biblioteca escolar das Escolas Reunidas Sant'Anna do Paranahyba/MT (1936-1945): contribuições para o estudo de sua história*. 2015. 118 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2015.
- BASTOS, Neusa Barbosa; PALMA, Dieli Vesaro. (Orgs.). *História entrelaçada 6 – Língua portuguesa na década de 1960: linguística, gramática e educação*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014.
- BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani Bertoletti. *Lourenço Filho e a alfabetização: um estudo de Cartilha do povo e da cartilha Upa, cavalinho!*. São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- _____. *Lourenço Filho e a literatura infantil e juvenil*. São Paulo: Editora UNESP, 2012.
- DALLABRIDA, Norberto; SOUZA, Rosa Fátima de. (Orgs.). *Entre o ginásio de elite e o colégio popular: estudos sobre o ensino secundário no Brasil (1931-1961)*. Uberlândia: EDUFU, 2014.
- GERALDI, João Wanderley. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2011. e-book.
- LIMA, Danilo Morais. *História do ensino da língua portuguesa na formação de normalistas do Instituto Nossa Senhora da Piedade (1953-1969)*. 2014. 113 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2014.
- MARINHO, Marildes. (Org.). *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas: Mercado das Letras, Belo Horizonte: Ceale, 2001.
- MOREIRA, Kênia Hilda; DÍAZ, José María Hernández. (Orgs.). *História da educação e livros didáticos*. Campinas: Pontes, 2017.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. (Org.). *Alfabetização no Brasil: uma história de sua história* 2. ed. Marília/São Paulo: Editora UNESP/Oficina Universitária, 2011.
- _____; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. (Orgs.). *História do ensino de leitura e escrita: métodos e material didático*. Marília/São Paulo: Editora UNESP/ Oficina Universitária, 2014.
- NEVES, Eislher Alves Ferreira. *No labirinto das raízes: história do ensino de literatura em Mato Grosso do Sul (1977-2008)*. 2013. 188 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2013.
- OLIVEIRA, Aline Franciele Martins de. *A disciplina de literatura infantil na formação do Magistério na EEPSP Prefeito José Ribeiro (Paranapuã/SP. Anos 1980): nem didático, nem literário, lúdico*. 2015. 124 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2015.
- PAULA, Maria de Fátima. *O ensino de Língua Portuguesa no Brasil, segundo João Wanderley Geraldi*. 2004. 198 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2004.
- VALADÃO, Renata de Sampaio. *Alfabetização e memória: reminiscências de professoras alfabetizadoras do Noroeste Paulista (1960-1970)*. 2016. 222 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2016.

FONTES

1. Coleção *Português através de textos*:

GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos*: 1ª série. 8. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1967.

_____. *Português através de textos*: 2ª série. 4. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1969b.

_____. *Português através de textos*: 3ª série. 2. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1969c.

_____. *Português através de textos*: 4ª série. 3. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1969d.

_____. *Português através de textos*: manual do professor – curso ginásial. 7. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1969a.

_____. *Português através de textos*: 4º ano primário e admissão. 2. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1970.

2. Coleções homônimas e parônimas a *Português através de textos*:

BENEMANN, J. Milton; CABRAL, P. Almiro. *Português através de textos*. Pôrto Alegre: Livraria Sulina Editôra, 1969.

CARDOSO, Wilton; CUNHA, Celso. *Português através de textos*: 1º colegial. 3. ed. Editôra Bernardo Álvares S.A., 1970.

MATTOSINHO, R. M.; ARRUDA, W.; NASCIMENTO, A. J. *Português*: estudo integrado através de textos. São Paulo: IBEP, s.d.

PINTO, Maria da Glória. *Português através de textos*: 1.ª e 2.ª séries ginásiais. Rio de Janeiro: Letras e Artes, 1964.

_____. *Português através de textos*: 4.ª série ginásial. 2. ed. Rio de Janeiro: Editôra Distribuidora de Livros Escolares LTDA.

3. Livros:

GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Estudo dirigido*. Belo Horizonte: Os Amigos do Livro, 1962.

SOARES, Magda Becker. *Metamemória-memórias*: travessia de uma educadora. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

4. Textos legais:

BRASIL. Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil. *Decreto n. 19.852, de 11 de abril de 1931*. Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro.

Disponível em <<https://goo.gl/JmU5Qy>> acesso em 22 de set. de 2016.

_____. Ministério da Educação e Saúde Pública. Programas do curso fundamental do ensino secundário e instruções metodológicas. *Diário Oficial*. Rio de Janeiro, RJ, 31, jul. 1931, p. 12.405-12.427.

_____. Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil. *Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931*. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Disponível em: <<https://goo.gl/CcTo2V>> acesso em 22 de set. de 2016.

- _____. Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil. Decreto n. 21.241, de 4 de abril de 1932. Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências. Disponível em: <<https://goo.gl/X3pPpB>> acesso em 22 de set. de 2016.
- _____. Ministério da Educação e Saúde. *Decreto-lei n. 1.006, de 30 de dezembro de 1938*. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1938.
- _____. Ministério da Educação e Saúde. *Decreto-lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942*. Lei orgânica do ensino secundário. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1942a.
- _____. Ministério da Educação e Saúde. *Portaria Ministerial n. 170, de 11 de julho de 1942*. Expede os programas das disciplinas de línguas e de ciências do curso ginásial do ensino secundário. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1942b.
- _____. Ministério da Educação e Saúde. *Portaria Ministerial n. 172, de 15 de julho de 1942*. Expede e determina as instruções metodológicas para execução do programa de Português. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1942c.
- _____. Ministério da Educação e Saúde. *Portaria Ministerial n. 87, de 23 de janeiro de 1943*. Expede o programa de Português dos cursos clássico e científico do ensino secundário. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1943.
- _____. Ministério da Educação e Saúde. *Portaria n.º. 966, de 2 de outubro de 1951*. Aprova os programas dos cursos ginásial e colegial, elaborados pela Congregação do Colégio Pedro II. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1951a.
- _____. Ministério da Educação e Saúde. *Portaria n.º. 1.045, de 14 de dezembro de 1951*. Expede os planos de desenvolvimento dos programas mínimos de ensino secundário e respectivas instruções metodológicas. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1951b.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. *Portaria n.º. 36, de 28 de janeiro de 1959*. Fixa a nomenclatura gramatical brasileira. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1959.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. *Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 4.024*. Brasília: MEC, 1961.
- _____. Indicação s/nº/62, s.d., do C.E.P.M. Amplitude e desenvolvimento das matérias obrigatórias. In: *Documenta n.º. 8, out. 1962 e n.º. 11, jan./fev. 1963*.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. *Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: MEC, 1971a.
- _____. *Parecer n. 853/71, de 12 de novembro de 1971, do CFE*. Núcleo-comum para os currículos de 1º e 2º graus. A doutrina do currículo na Lei n. 5.692. In: *Documenta n. 132*, Rio de Janeiro, nov. 1971b.
- _____. *Resolução n. 8, de 1 de dezembro de 1971, do CFE*. Fixa o núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus, definindo-lhe os objetivos e a amplitude. In: *Documenta n. 133*, Rio de Janeiro, dez. 1971c.

INSTITUIÇÕES, ACERVOS E SITES CONSULTADOS

Acervo Especial Alaíde Lisboa – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE-UFMG)

Banco de Dados de Livros Escolares Brasileiros (LIVRES) - Disponível para acesso e consulta em: < <https://goo.gl/XFVrLw> >

Biblioteca Central da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE-UFMG)

Biblioteca da Unidade Universitária da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS/Paranaíba)

Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados – Disponível para acesso e consulta em: < <https://goo.gl/W9F9py> >

Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) – Disponível para acesso e consulta em: < <https://goo.gl/fZSgTc> >

Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) - Disponível para acesso e consulta em: < <https://goo.gl/DOU6y9> >

Instituto de Investigação e Documentação em Ciências Humanas (IDCH) do Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Instituto de Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – IP/PUC-SP

Repositório Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina (RI-UFSC) – Disponível para acesso e consulta em: < <https://goo.gl/LC5nTi> >

Sistema de Bibliotecas da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) (SBU) - Disponível para acesso e consulta em: < <https://goo.gl/fCEPFM> >

ANEXOS

ANEXO I

ENTREVISTA COM A PROFESSORA DR^a. MAGDA BECKER SOARES⁵⁶

Data: 26/07/2017

Local: Residência da Professora Dra. Magda Becker Soares, em Belo Horizonte/MG

Entrevistador: Júlio César Bombonatti (Mestrando em Educação pelo PPGEDU-UEMS/Paranaíba)

Orientadora: Professora Dra. Estela Natalina Mantovani Bertoletti

Apresentação

Este texto contém a transcrição de entrevista concedida pela Professora Titular Emérita da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Dra. Magda Becker Soares, no dia 26 de julho de 2017, em sua residência, em Belo Horizonte/MG, agendada previamente por trocas informais de *e-mails*.

O objetivo deste trabalho foi coletar informações que contribuíssem para a análise da configuração textual da coleção didática *Português através de textos* (1965), primeira de autoria da educadora e objeto e investigação de minha pesquisa de mestrado no PPGEDU-UEMS/Paranaíba.

As questões apresentadas nesta entrevista semiestruturada serviram de roteiro prévio para o entrevistador e a entrevistada, permitindo reformulações, acréscimos e supressões demandados pelo processo de interlocução.

Perguntas e Respostas

J.C.B.⁵⁷: A senhora disse, em entrevista concedida a Moura (2005), que se pautava em livros didáticos franceses produzidos para o ensino do francês durante o desenvolvimento das atividades de Português que a senhora elaborava para seus alunos das redes pública, privada e das salas de aplicação da UFMG. A senhora ainda se recorda de quais eram esses materiais (títulos, datas aproximadas, autores) e como teve acesso a eles?

⁵⁶ Consta, neste texto, a transcrição da entrevista semiestruturada realizada com a Professora Dra. Magda Becker Soares, em julho de 2017, na residência da entrevistada, em Belo Horizonte/MG.

⁵⁷ Sigla criada para Júlio César Bombonatti.

M.B.S.⁵⁸: *Eu acho que duas coisas: eu comecei a dar aulas de Português quando eu não tinha me formado ainda; no meu tempo Letras era aquele três mais um, quando eu estava no mais um – que era a parte da licenciatura – eu já comecei a dar aulas, e eu tive, durante o meu curso de letras, professores de francês. Como a Faculdade de Filosofia aqui era nova, quem dava aula de francês para nós... Porque eu fiz neolatinas, então neolatinas era aquela loucura de antigamente: português, espanhol, além do latim, italiano e o francês, e eu me apaixonei muito pelo francês, então eu fiz ao mesmo tempo a faculdade e a Cultura Francesa. E com professores franceses. Então eles vinham com a metodologia de lá, da França, que era a metodologia sempre a partir de textos (com base em textos), que aqui no Brasil ainda não se falava nisso, nem se pensava, nem se fazia isso – era sempre o ensino do texto, dentro de uma antologia, e a gramática, separados (assim eu estudei no meu ginásio e, na época, no chamado científico, e toda a minha geração e mesmo a geração depois de mim, eu acho). Eu sei que quando eu comecei a dar aula, isso foi em 1954, quando eu estava fazendo o último ano pra licenciatura – é interessante, porque hoje a gente tem tantos livros didáticos (é uma inundação de livros didáticos); só na aprovação do PNLD aprovam para livro didático de português doze, quinze, vinte [coleções] em uma quantidade muito maior, que é a apresentada pelas editoras – quando eu comecei a dar aulas havia três coleções que eram usadas, você não tinha escolha além dessas três, (eu acho que eu falo isso em algum texto), e a mais forte era a do Raul Moreira Lellis, e todo mundo adotava o Raul Moreira Lellis. Era a grande escolha... A gente tem uma fonte boa pra ver os livros didáticos dessa época (o Raul Moreira Lellis). A gente tem um centro de documentação no Ceale, e a gente tem o Lellis lá. A primeira parte tem uma parte de gramática... Enfim, ele é um livro de gramática. E o terço final é uma coletânea de textos. Então era assim...*

Bom, eu comecei a dar aula e dava aula em escola pública e que, aliás, esse foi um dos momentos de passagem em minha vida, de rito de passagem, foi quando eu, classe média, que estudei a vida inteira em escola particular, mas quando comecei a dar aula fui pra escola pública. Obviamente aquele livro [Raul Moreira Lellis] não servia pra escola pública. Foi meu susto, porque foi quando eu conheci as camadas populares, vamos dizer assim, e, desde então, não me afastei delas mais. Tanto que a minha vida inteira foi dedicada a isso e cada livro didático que eu escrevi foi sempre com esse objetivo. Mas o livro [Raul Moreira Lellis] não servia e a minha experiência com o francês, os franceses – professores – e com os livros que eles nos mostravam e que eram usados na França é que eu vi essa interação do texto com

⁵⁸ Sigla criada para Magda Becker Soares.

a aprendizagem sobre a língua, né. E aí, aquele livro do Lellis e nenhum outro, dos outros dois que estavam disponíveis, servia. E eu resolvi, então, fazer isso, (acho que isso já vai responder uma pergunta que está mais à frente), eu resolvi fazer meu próprio material – de onde saiu essa coleção – pra fazer alguma coisa que fosse adequada às crianças com quem eu trabalhava (na época o ginásio que hoje seria a segunda metade do fundamental com um ano a menos, né, porque eram quatro mais quatro e o livro era para esses quatro [anos] finais).

E fazia como? Também é preciso lembrar que era uma época que não tinha xérox, a gente dispunha só do mimeógrafo. Então eu preparava os textos e as questões sobre o texto e tal e aí datilografava aquilo naquelas matrizes estênceis a álcool e depois eu ia na escola e rodava aquilo para os alunos. Era uma coisa tão precária com a qual a gente trabalhava e ia trabalhar com tanto entusiasmo apesar disso. Bom, e aí eu fui construindo com esse único objetivo: um material que eu achava mais adequado para os meus alunos.

Bom, isso foi... (quando você pergunta aí: como é que o Bernardo Álvares... ele chegou... É, posso pular? Porque aí eu acho que a gente encadeia mais, né). É... O Bernardo Álvares era um distribuidor de livros de direito. Sabe aqueles distribuidores que iam de porta em porta vendendo livros? O Bernardo era isso, mas ao mesmo tempo era muito esperto comercialmente. Foi um momento em que ele viu que seria adequado pra trabalhar com livro didático. Não sei se ele sentiu como é que os professores já estavam cansados daqueles mesmos três livros. Enfim, ele resolveu abrir uma pequena editora com uma gráfica no quintal da casa dele e soube que eu fazia esse material para os meus alunos. Então foi atrás de mim perguntando se eu não queria transformar aquilo em um livro: em livro didático, né. (Eu acho que conto isso em algum lugar). Eu achei muito bom, porque aí eu falei: agora eu fico livre do mimeógrafo, ele faz o livro e eu já estou com o livro pronto para os meus meninos. E... Foi assim que saiu essa coleção numa gráfica de fundo de quintal.

E aquela pergunta que você faz sobre um de cada ano [volume da coleção Português através de textos] é por isso: porque eu tinha o hábito de acompanhar as turmas, porque como eu usava uma metodologia diferente, eu achava que eu devia levar os meninos até o que era a quarta série do ensino ginásial porque senão ia ser uma troca muito difícil pra eles: de começar a passar de uma metodologia pra outra. E aí, por isso, eu fui fazendo livro ano a ano. E mesmo insistindo com o Bernardo, que a gente deveria publicar ano a ano porque, como era uma metodologia nova, se o professor pegasse no meio do caminho – pegasse o segundo ano, terceiro ano ginásial – sem o aluno ter feito as séries anteriores, assim não ia dar certo. Ele [Bernardo Álvares] concordou. Não achou muito bom não, e tal, mas naquele

tempo os professores ainda aceitavam essa... Hoje em dia não aceitam, se não tem a coleção completa não aceitam... Mas naquela época, então, a gente foi fazendo ano a ano: primeira série ginásial, no ano seguinte a segunda série ginásial... Até que se completou a série.

Com o segundo ginásial até aconteceu uma coisa interessante porque eu fiz [o segundo volume da coleção] e saí de férias e deixei na mão dele [Bernardo Álvares] para impressão. Acho que foi a primeira vez que eu fui à Europa. Fui para uma viagem à Europa com meus pais... Não me lembro porque que fui. Enfim, eu sei que eu estava viajando. E recebi uma notícia, de um telefonema do Bernardo, que eu tinha que voltar correndo porque a gráfica tinha pegado fogo e tinha queimado os originais. Ah, meu Deus! Aí eu tive que refazer tentando lembrar, pegando o que eu tinha ainda, material das crianças do sexto ano, pra refazer a sexta série, a sexta série tem essa ideia... que era o segundo o segundo ano ginásial, né.

Mas foi por isso que... Eu até hoje, sabe, eu acho que seria interessante que os livros... Se bem que hoje eles estão tão padronizados, do mesmo equilíbrio, que não faz mal entregar o pacotão não. Mas, uma coisa, quando se trata de uma proposta nova eu acho conveniente que o professor adote num ano, depois no ano seguinte e no ano seguinte... Foi o que eu tentei fazer com essa coleção, mas foi a única que foi possível fazer isso. Eu ia produzindo durante o ano e no fim do ano eu entregava pra ele [Bernardo Álvares], ele ia pra gráfica do fundo do quintal... e fazia.

Você vê que o livro é feinho, né. [Risos] Você não quer comparar com os livros de hoje aquele quadradinho assim, né, [Mostrando com as mãos] sem ilustração nenhuma, porque isso é outro fator. Naquela época, a indústria gráfica nossa ainda estava muito precária. Então esses livros que são feitos hoje, mesmo os meus que foram feitos depois, com muito desenho, com cores, a cores etc., naquela época não era possível, sobretudo numa gráfica de fundo de quintal. Mas mesmo aqueles, por exemplo, Raul Moreira Lellis é um livro sem nenhuma ilustração – é do tipo do Português através de textos – e os outros da época também eram assim, né. Depois é que a gente teve esse progresso, ao mesmo tempo a gente teve fatores importantes, depois desses anos sessenta, que foram: primeiro, de um lado, esse progresso da indústria gráfica, possibilitando fazer livros mais cuidados, com mais cores, ilustrações etc.; e, por outro lado, o livro didático passou a se apresentar como uma grande fonte de renda para as editoras, porque foi a partir dos anos sessenta que as camadas populares conquistaram a escola, então a clientela (digamos assim) cresceu muito. Se a gente for olhar as estatísticas, é nesse período que houve um aumento grande da escola pública, das redes públicas, que foi quando a gente democratizou a educação. E isso tornou o livro

didático necessário. E daí o interesse das editoras de fazer livros. Os livros didáticos se multiplicaram a partir dos anos setenta, sobretudo.

Bom, e aí sobre os franceses foi isso: eu diria que é mais influência dos professores franceses, e da Cultura Francesa, que vinham da França, e que traziam esse trabalho com base em texto, né, e me deram acesso também a alguns livros didáticos e eu comecei a me interessar pelos livros didáticos franceses. Eu tinha alguns, que pelo caminho ficaram não sei onde, que me ajudaram muito também a criar, a tentar criar uma metodologia.

J.C.B.: Em seu memorial, Soares (2001), a senhora chamou a atenção para a diferença do ensino que se praticava entre as redes pública e privada, entre os anos de 1950 e 1960, enquanto lecionava em Belo Horizonte, que “aos alunos das escolas públicas se ensinava menos” e a senhora se demonstrou inconformada com essa situação. Durante sua atuação docente naquele período, como a senhora procurava “quebrar” essa barreira entre o ensino público e o privado no desenvolvimento de seu trabalho e, conseqüentemente, no desenvolvimento das atividades que mais tarde iriam compor os volumes de *Português através de textos*?

M.B.S.: *Quando eu comecei a dar aula, eu dava aula tanto pra privada quanto para... Aquele começo de todo professor em começo de carreira: na escola privada e escola pública. E eu tinha um choque muito grande com a diferença. Nem tanto a diferença das crianças. Quer dizer, havia uma diferença de nível socioeconômico, das condições das crianças... Mas o que mais me chocava – e me choca até hoje, porque isso continua até hoje – era a diferença da relação da escola com as crianças, dos professores com as crianças das escolas públicas, que é sempre uma relação de, eu diria de comiseração, “coitadinhos eles são pobres”, e de um outro livro que eu tenho, *Linguagem e escola*, eu fiz uma nova edição agora, inclusive no prefácio, eu digo exatamente isso: que um livro daquela época, meados da década de oitenta – quando a editora me propôs de fazer uma nova edição agora – que já está na décima sétima edição, o que me deixa muito triste porque eu falo que isso significa que esse livro ainda é pertinente para a situação da educação. E é ainda. Eu sei que é. E ainda é agora, nesse século XXI, 2017. Porque ali eu discuto essa teoria da deficiência, né, que é como, em geral, se considera as camadas populares: “são deficientes”. E a escola trata como deficiente. E o poder público trata como deficiente porque basta você ver que escolas constroem para servir as camadas populares.*

Então eu entrava numa escola privada e ia depois para uma escola pública, e eu trabalhava numa escola pública que era no início de uma favela, uma favela que até hoje está lá,

Pedreira Prado Lopes, aqui em Belo Horizonte. Pra mim era uma discriminação inaceitável essa relação dos professores, que até hoje eu vejo nas escolas públicas, de comiseração e de ter o conceito de que a criança das camadas populares não dá conta, né, quando eles dão conta. Eles não têm diferença das outras crianças. Eles têm diferenças socioeconômicas, mas eles não têm diferenças cognitivas, nem linguísticas.

Então, essa barreira, em grande parte, foi de onde saiu Português através de textos pra tentar vencer isso. Ainda não foi a minha... Eu acho que não acertei plenamente ainda nesse momento, mas a tentativa foi essa: pela minha inconformidade que dura até hoje, porque até hoje a escola pública não se alterou. Você vê todos os resultados: sempre colocam a escola privada lá na frente e a escola pública sempre nos catrazes, né. Isso é uma coisa que pra mim é inaceitável. Achei que a velhice iria me tornar mais conformada, mas não. Isso eu não consigo, esse direito à indignação não passou. [Risos]

A única coisa que me alegra um pouco é porque, nesses últimos dez anos, eu estou fazendo um trabalho lá em Lagoa Santa, o Alfalettar, com essa intenção: uma rede pública, de uma cidade pequena, com crianças todas de camadas populares... e a gente está conseguindo – eu acho que conseguindo mudar – a postura das professoras com relação as crianças e a aprendizagem das crianças. Dar aprendizagem de qualidade para essas crianças.

J.C.B.: Ainda em seu memorial, Soares (2001), a senhora relata sobre a influência da obra de Theodore Brameld, do reconstrucionismo, e da antropologia cultural na formação do seu pensamento educacional no início e no decorrer dos anos 60. Como o trabalho de Brameld e a antropologia cultural influenciaram seu trabalho como educadora e, também, como autora de livros didáticos, principalmente no que diz respeito à coleção *Português através de textos*?

M.B.S.: *Eu sempre fui uma leitora absolutamente obsessiva, desde criança. Livro pra mim é alguma coisa que realmente me influencia, se é um livro que casa com as minhas preocupações... E foi o caso do Brameld e de outros que eu falo lá [SOARES, 2001], porque foi essa passagem que... – você pensa bem, você fez Letras e sabe que a gente faz Letras e fica muito na questão da literatura, da língua e tal; e essa visão mais ampla das ciências sociais e humanas a gente não tem, né, porque mesmo as disciplinas de licenciatura não nos dão isso, sobretudo essa área mais da sociologia, da antropologia... que te faz enxergar melhor o que é o ser humano, o que são as sociedades... Isso pra quem se dedica à educação é fundamental, né. – Então eu acho que ele [Brameld] foi uma influência, como outros foram influências. Hoje eu falo que atualmente, dessa história toda aí – que aí você passando de autor em autor, “puxando o fio” – eu diria que hoje, eu costumo dizer isso, meus dois*

“gurus”, atualmente, são o Paulo Freire, obviamente, (está ali a estatueta dele [indicando com a mão]), o Paulo Freire e o Bourdieu, porque eles esclareceram pra mim, “me ajudam”, “me apoiam” em tudo que eu vejo que me trouxe o Brameld e outros ao longo do caminho pra enxergar, enfim, o grupo humano, a sociedade humana, a sociedade capitalista a sociedade dividida em classes, né. E o “cabinho” foi aberto pelo Brameld.

J.C.B.: Como eram tratadas as questões ligadas aos direitos autorais e os contratos de edição da coleção *Português através de textos*?

M.B.S.: Houve um período que precisava pagar [os direitos autorais dos textos utilizados]. As editoras acharam que pra não ter confusão, pra não ter problema era melhor pagar. Mas isso já foi na coleção seguinte a *Português através de textos*. Na época do *Português através de textos* essa questão não se colocava. Você usava o texto de acordo com a legislação de direitos autorais que dizia que se fosse pra uso didático não tinha problema. Depois, para a minha coleção depois dessa [Comunicação em língua portuguesa] eu tive que pedir autorização e ir de autor em autor e passei por algumas situações extremamente interessantes.

J.C.B.: Como a senhora atuou durante as fases de edição da coleção *Português através de textos*? (Escolha das dimensões dos livros, cores das capas, fontes...).

M.B.S.: Não tinha escolha. Eu entregava para o Bernardo e nunca discuti isso. Quando eu vi essa sua pergunta eu falei: não é que eu nunca discuti... Aliás, as editoras, em geral, não querem discutir com autor isso. Eu só tive uma coleção, que foi quando eu tive uma coleção pela Editora Abril – e que era uma grande amiga minha, que tinha sido minha aluna aqui, que estava lá, trabalhando como editora – que eu consegui fazer... e dar palpite... fazer o que era assim e o que era desse jeito. Mas fora isso... Por isso é que eu sempre tive o cuidado de entregar o original mais próximo possível daquilo que está na minha cabeça como apresentação gráfica, sabe. Mas você entrega e eles não querem muita conversa, não. Tanto o livro didático quanto outro tipo de livro. Nem de capa. É... Capa é uma coisa que você não consegue, por exemplo: aquelas capas foram o Bernardo com a mulher dele, que trabalhava muito junto com ele, que resolveram. Ela, então, é que se dava mais a esse trabalho da parte gráfica.

Sobretudo, enquanto o Raul Moreira Lellis, por exemplo, era publicado pela Editora Nacional, nós estávamos numa gráfica num fundo de quintal... Então tinha que fazer o que fosse possível, né. Inclusive, você vê, aquele tamanho, eu penso hoje, na época eu não pensei,

deve ter sido para economizar papel, né!? Porque aí, vinha a folha grande, você corta ali e dava pra ele economizar papel com aquilo. E aquelas capas... Eu me lembro da gente discutir um pouco a cor. Porque saiu um azul, outro era alaranjado, outro verde, outro... cor de rosa... E... a única intervenção que eu acho que eu fiz foi em discutir com eles – ou concordar, não sei – que a cor fosse essa, depois essa e depois aquela. Mas não tinha intervenção nenhuma. E até hoje. Hoje... Até hoje eu lamento muito. Tem muito livro que eu ando publicando aí que eu não gosto da capa. Mas não adianta. Eu só vejo a capa depois que o livro está impresso. Porque eles gostam de fazer surpresa para o autor também, né.

J.C.B.: Embora o Conselho Federal de Educação, através da Indicação s/nº./62, denominada “Amplitude e desenvolvimento das matérias obrigatórias” recomendasse a utilização de tipos específicos de textos no ensino de Português, quais eram os critérios utilizados pela senhora na escolha dos textos para os volumes de *Português através de textos*? E como eram tratadas as questões sobre os direitos autorais dos textos utilizados na coleção? Afinal, muitos dos textos presentes na coleção ainda eram recentes naquele período.

M.B.S.: *Olha, isso aí era uma coisa muito interessante. Naquela coleção eu escolhia o texto... Olha bem... porque eu estava numa fase – eu, pessoalmente, como professora – nessa fase de transição entre o texto e a gramática... o ensino integrado de texto e gramática. Mas o que pesava era, sobretudo, a gramática – que era a nossa tradição – ensinar Português era ensinar gramática. Hoje eu até fico pensando na impropriedade do título dessa coleção, Português através de textos, como se o português fosse uma coisa a qual você chega, através, por meio do texto, quando é o contrário: o texto é que é a coisa. E a gramática você chega a ela através da gramática. O texto que é fundamental, é o núcleo. Então o título eu falo assim: meu Deus, eu na época não pensei... mas o livro é isso.*

Eu escolhia o texto... Eu fiz primeiro um programa de gramática tentando pensar naqueles meus meninos – qual é a sequência que vai ser mais compreensível para eles. E aí dava um trabalho terrível porque eu tinha que achar um texto que me permitisse tirar dele aquela questão gramatical que eu queria desenvolver através do texto. Ou seja, a gramática que me comandava. Dava muito trabalho porque aí você tinha que achar um texto que tivesse alguns exemplos daquilo que eu queria desenvolver. Eu acho que é um exercício que até hoje a gente precisa fazer, não propriamente com partes do programa de gramática, mas naquelas estruturas linguísticas que podem enriquecer a escrita do menino, que podem fazê-lo entender melhor o texto e tal. Mais numa área... numa linha mais discursiva, de análise linguística.

Mas no Português através de textos foi assim... a escolha era feita assim: primeiro, eu queria autores modernos porque nos livros de então, no Raul Moreira Lellis mesmo, eram textos de clássicos (quer dizer, o autor tinha que estar morto para você poder botar ele no livro didático [Risos]) o princípio era esse. Mas eu queria o texto que tivesse na linguagem que estava sendo usada naquele momento. E você vê que tem uma certa predominância até de crônicas, que é a linguagem mais próxima da vivência dos alunos. Então a escolha, o que me orientava era isso: achar o texto que me permitisse desenvolver a questão gramatical que eu tinha detalhado num programa, mas que ao mesmo tempo fosse um texto atual, da época, contemporâneo, interessante para os meninos... Era muito difícil escolher um texto! Por isso é que tinha que ser um volume a cada ano, porque eu ia escolhendo os textos, eu fazia os exercícios, eu levava para a sala de aula, lia com os meninos para depois isso se transformar num livro.

J.C.B.: Na coleção *Português através de textos*, nos exercícios de interpretação e vocabulário, as questões de múltipla escolha são utilizadas com muita frequência. Das coleções didáticas para o ensino de Português daquele mesmo período a que tive acesso, *Português através de textos* foi a única na qual percebi esse modelo de questão. Em seu memorial, Soares (2001) a senhora afirma que na segunda metade da década de 1960, variedades de modelos de questões de múltipla escolha já eram estudadas na UFMG. Como a senhora veio a se interessar por esse modelo de questões e por que a senhora achou que elas deveriam ser incluídas na coleção?

M.B.S.: *É o seguinte, você vê: a segunda metade da década de sessenta, que foi quando eu estava produzindo essa coleção, foi um momento também em que eu fui chamada para organizar na universidade, na UFMG, o Colégio Universitário (porque foi alguma coisa criada pela legislação dos anos sessenta: pela ditadura militar da época)... E no Colégio Universitário, não sei se você sabe, esses colégios universitários que surgiram nessa época, eles tinham só o terceiro ano do ensino médio, que era o científico ou o clássico... O terceiro do colegial. E que a intenção era essa: era ter um colégio dentro da universidade que substituísse, de certa forma, os cursinhos que preparavam para a universidade e que dentro da própria universidade essa preparação fosse feita de acordo com as expectativas da universidade. Aí eu fui ser diretora pedagógica da montagem desse colégio universitário e uma das coisas que na época eu e o diretor geral, que era um professor da medicina, começamos a pensar na possibilidade de uma avaliação mais objetiva desses alunos. Ele trazia uma experiência grande na área de medicina, mas, enfim, uma experiência de avaliação por meio de questões objetivas... Que foi uma época realmente que começou a*

tecnologia do ensino, questões objetivas, formulação de objetivos de uma forma mais técnica e tal.

Então a gente trabalhou muito com questões de múltipla escolha no Colégio Universitário e eu estava ao mesmo tempo trabalhando... [a entrevistada faz alusão às escolas onde trabalhava] E a gente começou a caprichar muito na variedade de tipos de questão de múltipla escolha... Eu até fiz um livro – uma apostila para o Colégio Universitário – que tinha dezenas de questões de múltipla escolha... [a entrevistada se refere aos dois volumes intitulados “Questões de múltipla escolha”, {UFMG, 1968}] Eu tenho esse ainda aí, guardado.

Bom. E depois, uma outra razão também, é que eu vejo boas vantagens na questão de múltipla escolha. Não só nela. Eu acho que é uma das formas de você não avaliar, mas de você levar o aluno a pensar sobre o texto. Porque você quer que o aluno apreenda o sentido do texto, o sentido de uma metáfora, de uma comparação, de uma relação de causa, efeito e tal... enfim. Se você dá várias opções, você leva o aluno a desenvolver uma habilidade de comparar, de discriminar se essa se é aquela, desde que você faça boas opções de confrontar com o texto... Então pra certos objetivos de leitura, de interpretação de leitura, a questão de múltipla escolha é boa. Não com exclusividade. Tem vários outros tipos.

Que é a tal história: tem gente que é contra a múltipla escolha. Assim, de princípio. Mas é um erro porque cada tipo de questão serve para um determinado objetivo. E pra desenvolver essa capacidade... Você vê, que o ENEM usa só questão de múltipla escolha praticamente, né, questão objetiva, digamos assim. Mas a múltipla escolha é boa por isso, porque ela desenvolve cognitivamente muito... E que eu comecei a introduzir nesse Português através de textos e depois relativizei um pouco para nem tudo a múltipla escolha ser, né.

Mas foi isso. Foi muito a questão de estar trabalhando nessa passagem do ensino colegial para a universidade, pensando na importância de fazer uma mudança no vestibular da universidade, e que a questão de múltipla escolha também “entrou na moda” nessa época, né. Foi por isso que eu usei algumas vezes. Mas muito confiante na capacidade dela de levar o aluno a desenvolver certas habilidades cognitivas que ela possibilita.

J.C.B.: *Português através de textos* foi produzida nos primeiros anos da Ditadura Militar pós-golpe de 1964 e a senhora também teve outras duas coleções didáticas produzidas durante a ditadura. Como foi produzir livros didáticos durante esse período?

M.B.S.: *Quando eu vi essa sua pergunta eu fiquei pensando... Nessa época era para ter havido, não no Português porque, enfim, a gente está trabalhando com literatura e aí não tem*

muito choque com essas ideologias. Mas nem nos livros que teriam possibilidade de criar isso, por exemplo, História, eu não me lembro de ter havido controle de livro didático. Sei lá. Não posso afirmar isso. Mas no caso do Português [Português através de textos] eu não tive problema nenhum.

A gente teve muito problema... Eu pessoalmente tive muito problema na docência, sabe. No ensino. Porque no ensino você sempre desconfiava e devia sempre desconfiar de que você teria algum espião na sala de aula pra dizer... E como eu combatia obviamente essa ditadura militar – nessa época eu já dava aula na universidade.

Eu entrei para a universidade em 1959. Mas entrei para a universidade por intermédio do Colégio de Aplicação e dava ao mesmo tempo aula para colégios públicos, tanto para estadual quanto para municipal. Assim fiquei nessa primeira metade dos anos sessenta. E enquanto eu estava no Colégio de Aplicação eu acabei fazendo concurso para dar aula de Didática de Português na Faculdade de Filosofia da Universidade... Então, nas aulas (é que a gente estava nesse período... a segunda metade dos anos sessenta foram bravos, sobretudo no final dos anos sessenta com a I-5...) a gente era muito vigiado. Os estudantes eram muito vigiados... Muitas manifestações de estudantes, né. Então o problema que eu tive e a maioria das pessoas teve nessa época era no ensino.

Eu tive na universidade... Os colegas falavam: “Magda, não fica falando essas coisas que você fala – que eu discutia muito essa questão da divisão de classes, de não sei o quê... – que o fulano de tal é espião do DOPS”. E eu falava: “Ah gente, vocês também ficam vendo fantasmas para todo lado”. Pois não é que um dia toca a campanha da minha casa... (eu morava pra outras bandas) Era ele. E falou: “eu vim olhar a biblioteca da senhora”. Mostrou a carteira do DOPS. Meu aluno. Você acredita?! “Mandaram fazer uma revista e, como eu sou aluno da Senhora, eu achei melhor vir eu mesmo”. Eu falei: “Tá bom, então. Você fica à vontade. Olha ali!” É... Mas eu não era boba, e eu já tinha tirado todos os “Marx da vida e similares” logo no começo da ditadura e peguei esse pacote de livros e botei no alto do forro da casa dos meus pais. Só depois que meus morreram, que a gente foi esvaziar a casa e tal, que eu falei: “tira as coisas que a gente deixava lá em cima!”. Quando eu fui lá eu falei: “Olha os meus livros aqui”.

Mas então ele olhou e implicou com um livro e falou: “Esse aqui eu vou ter que levar porque a senhora não pode ficar com esse livro”... Que era uma bobagem... Porque era um livro de um psiquiatra americano, o Erich Fromm, que tinha um livro “Meu encontro com Marx e Freud”... porque tinha as palavras “Marx” e “Freud”, você vê. Ele [Erich Fromm]

comentava a leitura que ele tinha feito como psiquiatra de Marx e Freud... Mas o moço me levou esse livro.

Mas eu tinha esse [aluno] na sala de aula, entende? Que levantou suspeita contra mim lá no DOPS porque eu falava “isso e aquilo”... Então a docência foi difícil nessa época. Não só a gente em sala de aula, mas também por causa dos apertos que os alunos passavam, né. Eu tive que esconder muitos meninos lá em casa (perseguidos pela polícia)... Enfim, essa é uma história longa.

Mas com relação a livro didático eu nunca tive esse problema. Pelo menos com “Português através de textos”. Eu tive problemas depois (mas com outras coleções) com evangélicos que implicavam porque tinha unidade sobre bruxa, “bruxa é coisa do demônio”... Mas isso não tem nada de ditadura, não. [Risos]

J.C.B.: De acordo com as recomendações prescritas pelo Conselho Federal de Educação por meio da Indicação s/nº./62, denominada “Amplitude e desenvolvimento das matérias obrigatórias”, o ensino da Língua Portuguesa no Curso Secundário deveria “[...] primordialmente, proporcionar ao educando adequada expressão oral e escrita”. No entanto, no manual do professor de *Português através de textos* a senhora afirmava sua concepção de língua como “instrumento de comunicação”, meio de “expressão” e “compreensão” de mensagens orais e escritas. O que levou a senhora a compreender a língua dessa maneira naquele momento?

M.B.S.: *É... eu acho que foi exatamente eu estar lidando com crianças de escola pública, mesmo quando eu fui para a universidade. E com essa coisa de na universidade você ter que ficar em dedicação exclusiva – o que te tira da prática daquilo que você está ensinando. Mas então eu formava professor para escola pública, eu fazia pesquisa sobre a escola pública, eu sempre orientei pesquisa sobre a escola pública... então eu não me afastei da escola pública nesse período em que eu estive em dedicação exclusiva da universidade por um longo tempo. Mas isso me mostrava que o que realmente os alunos precisavam não era só a “expressão” (porque se entendia isso como “expressão oral e escrita”, a expressão era aprender a falar a língua culta, das camadas privilegiadas, e escrever de acordo com... e era um período em que a gente já estava começando a botar em dúvida essa questão das variações linguísticas, o que que afinal era essa “norma culta”, coisa que depois se aprofundou muito nos anos seguintes). E o que eu achava que era realmente importante era que aos alunos aprendessem a se comunicar. Por escrito e oralmente. E isso não era só expressão: era expressão, quer dizer, escrever e falar, e compreensão também. Que a compreensão me parecia até mais*

importante do que a expressão. Saber ler, entender o que ler, avaliar o que ler, ouvir o outro, saber avaliar... Você vê que era uma época em que a gente tinha que ter muito cuidado de saber ouvir o outro, porque você tinha uma propaganda enorme da Ditadura Militar que você tinha que ser capaz de ter um espírito crítico para ouvir aquilo e não se deixar levar pela propaganda. Então eu vejo que isso explica porque a minha preocupação era a língua como meio de expressão e compreensão.

J.C.B.: Em relação ao título da coleção, localizei outra coleção homônima a *Português através de textos* publicada em 1964, produzida por Maria da Glória Pinto de Souza, no antigo estado da Guanabara, coleção com o mesmo título, mas com proposta de ensino diferente. A senhora teve conhecimento dessa coleção durante a produção da sua?

M.B.S.: *Eu tive [conhecimento] durante. Eu acho que eu estava fazendo o segundo [volume] ginásial ou o terceiro [volume], não sei. O Bernardo Álvares falou: “Olha, tem uma edição com esse nome que você deu à sua coleção. É o mesmo nome.” Ai ele me mostrou. Ele conseguiu esse livro... Eu olhei e falei: “É, o nome é o mesmo, mas a proposta é completamente diferente”. Coincidência, né. Foi uma coincidência de ser o mesmo título. E depois eu nem soube mais nada dessa coleção.*

J.C.B.: Como surgiu a ideia de organizar um *Manual do Professor* para a coleção *Português através de textos*, material que, de certa maneira, foi bastante inovador para a época aqui no Brasil? Que lógica e tradição ou materiais serviram de referência para a produção do *Manual do Professor*?

M.B.S.: *Estudo Dirigido de Português [de Rinaldo Mathias Ferreira, 1971] foi o primeiro livro de Português que veio com respostas, porque até então ninguém admitia que professor precisasse ter as respostas dos exercícios.*

Então, foi quando começou a surgir essa coisa de ter manual do professor – porque os livros antes disso não tinham. O Bernardo insistia muito porque ele também enxergava longe. Achou que precisava fazer o manual, mas eu falei: “Resposta eu não vou por. Como é que eu vou botar resposta?! Professor... Professor sabe. Em livro de ginásio eu vou botar resposta? Supondo que professor não sabe a resposta?”.

Mas você vê como é que é interessante: foi exatamente nesses anos sessenta que houve esse crescimento clientela da escola pública – o aumento da escola pública e tal – e que teve como consequência o aumento do professorado com menos qualificação. E isso [a produção de manuais do professor] se tornou necessário até o ponto de professores não aceitarem

coleções que não tivessem as respostas, e junto com as respostas acabou aparecendo o tal do manual do professor.

Aqui [apontando para o Manual do Professor de Português através de textos] eu fiz, como você viu, uma explicação do que é o livro... uma proposta. Mas depois não é isso mais que foi suficiente, né.

J.C.B.: Em *Português através de textos*: 4ª série, a senhora propunha, após a leitura de alguns textos presentes no volume, reflexões sobre aspectos ligados às noções de História da Língua Portuguesa e a organização de debates sobre a existência ou não de uma Língua Brasileira em comparação com o Português europeu. Por que a senhora julgava importante trazer esse tipo de discussão para a sala de aula naquele período?

M.B.S.: *Eu acho muito importante que o aluno tenha essas noções, mas eu acho que foi meio prematuro colocar isso. Embora nenhum professor tenha reclamado disso. Talvez porque naquele tempo – fim dos anos sessenta, início dos anos setenta – o número de escolas privadas era maior do que o número de escolas públicas. A escola pública estava crescendo naquele momento. E isso aqui me pareceu importante naquela época.*

Esse livro fez muito sucesso, absolutamente inesperado, porque, como eu te disse, eu só queria um livro pronto para eu usar com meus alunos... Mas fez um sucesso enorme na época porque eu acho que os professores estavam cansados daqueles poucos livros que tinham para escolher e cansados, sobretudo, da metodologia. Tinha uma proposta nova... Uma metodologia, né?!

J.C.B.: O volume *4º ano Primário e Admissão* parece ter sido o último volume da coleção *Português através de textos* a ser produzido. Na introdução deste volume a senhora fez o seguinte comentário sobre a chamada “fase de admissão”:

Esse curso, ou série, não existe, como se sabe, em nosso sistema educacional; resulta apenas da necessidade de preencher uma lacuna, corrigir uma falha do sistema, que é a falta de articulação entre o ensino de nível primário e o ensino de nível médio. Bem articulados esses dois níveis, desnecessários seriam os exames e o curso, ou série. (GUIMARÃES/SOARES, 1970, p. 5).

Como foi a proposta de produção desse volume? O interesse de produzi-lo foi mais uma necessidade editorial?

M.B.S.: Isso aqui [apontando para o volume 4º ano Primário e Admissão] foi no momento final dessa divisão... Eu, por exemplo, fiz um ano de admissão quando eu estudei – mas isso já faz muito tempo, eu estou muito antes disso. Mas essa admissão permaneceu muito tempo. Eu me lembro que o Bernardo que achou que era importante, naquele momento, – foi antes da Lei 5.692 – ter um livro pra essa transição. E que era realmente necessário porque... – até hoje, né... apesar de agora ser nove anos seguidos e ser ensino fundamental, esse corte do primeiro ao quinto e do sexto ao nono é terrível, né... ainda é muito forte – ...E aqui era mais ainda (quando era primário e ginásio), porque era muito comum as camadas populares fazerem só o primário.

Eu, agora, não sei o que eu pensei na época. Eu me lembro que a sugestão foi do Bernardo, de fazer... E eu me lembro de sentir muito forte essa divisão... Porque como eu dava aula para o ginásio, eu sentia muito esse problema dos meninos chegarem no primeiro ano ginásial, que era um corte muito forte para eles, e daí o Admissão ser necessário para essa passagem. E ainda existia muita admissão nesse momento... Ele só acabou com a Lei 5.692, que foi implantada em 1971.

Então, eu, interpretando hoje, foi nesse momento, dos últimos estertores do exame de admissão, é que o Bernardo achou que valia a pena fazer. Mas foi um livro que até que não teve muitas edições. Logo depois acabou a admissão, então ele se perdeu.

J.C.B.: Em 1970, a senhora foi convidada a compor o grupo que ajudou a elaborar o texto da Lei nº. 5.692, de 1971. Como foi esse convite e qual foi a participação da senhora nesse processo?

M.B.S.: Isso aí, em setenta e um, foi o seguinte: foi uma lei que foi providenciada, ainda no regime ditatorial, quando era ministro o Jarbas Passarinho. O caminho foi que nessa época um professor da UFMG, da Escola de Medicina, Carlos Benjamin Dias, que, ao mesmo tempo, era um grande amigo do meu pai e médico da família, médico meu desde criança e tal... – daquele tempo que usava médico de família. Ele foi para reitor de Brasília – era uma daquelas crises da Universidade de Brasília na época do regime militar – e aí ficou a cargo dele, ele junto com o ministro da educação, que era o Jarbas Passarinho, compor uma comissão para fazer essa mudança do ensino hoje chamado básico.

E aí eu já trabalhava aqui, nessa época, na Universidade, com experiência do Colégio Universitário e tal, e Dr. Carlos Benjamin quis me botar nessa comissão, insistiu muito... A gente tinha, na época, muito problema de participar ou não das coisas que partiam da Ditadura Militar, mas aqui na UFMG, particularmente na Faculdade de Educação, a gente

tinha a teoria que a gente chamava de “Teoria da Brecha” (onde tiver brecha a gente entra e tenta influenciar, né). Então eu fui convencida de entrar na brecha e aí fui para essa comissão. E foi uma experiência muito boa porque até hoje eu tenho uma grande admiração pelo Jarbas Passarinho que foi um militar da Ditadura Militar etc., mas nessa comissão ele não... A comissão foi composta com o pessoal do então Conselho Federal de Educação, que agora passou a se chamar Conselho Nacional de Educação... Então eram pessoas, o Padre Vasconcelos, Valnir Chagas... o pessoal da área de educação. Tinham uns dois mais de origem política, um senador (que eu esqueci o nome dele) e uma outra pessoa que era da secretaria de educação da época, não sei. Mas a grande parte da comissão, que era uma comissão pequena, acho que éramos uns nove membros... A gente trabalhou em Brasília – foi uma época que eu fiquei uns três ou quatro meses em Brasília – numa sala da Universidade de Brasília trabalhando para construir essa lei que mudasse o ensino.

E foram feitas algumas mudanças que eu acho importantes, por exemplo: de você juntar o primário e ginásio, o que mudou completamente a expectativa das camadas populares de que tinha que fazer o primário (naquela época era assim: fez o primário está suficiente), na medida que quando se aumentou isso, que tinha que fazer até a oitava série, você hoje em dia tem as camadas populares chegando pelo menos na oitava série e até o Ensino Médio, quando possível. E outras mudanças, por exemplo: uma mudança que agora está voltando, a de criar uma profissionalização no Ensino Médio.

Mas o interessante é que eu entrei para preencher a brecha e, além disso, nunca me arrependi porque o Ministro Jarbas Passarinho de vez em quando passava pela comissão [dizendo] “Está tudo bem? Estão precisando de alguma coisa?” e tal. A única coisa que ele pediu... Ele falou: “Vocês façam o que vocês acham que devem fazer”. Não teve nenhuma interferência da Ditadura [na elaboração] nessa lei... As mudanças que foram feitas, foram feitas, depois, no Congresso, que estragaram muito a lei. Mas da Comissão, ele [Jarbas Passarinho] falava: “A única coisa que eu peço para vocês resolverem com essa lei é acabar com o sistema de reprovação”. E foi quando a gente ficou pensando “como é que nós vamos fazer com os meninos que realmente precisam de mais tempo para aprender?”... que a gente criou aquela figura da “recuperação”, que depois foi distorcida completamente, mas que era exatamente para dar um reforço para os meninos que tinham mais dificuldade de aprendizagem. Então a minha participação foi essa.

J.C.B.: O texto da Lei 5.692/71, em seu artigo 4º, parágrafo segundo, dá “[...] especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura

brasileira.” Essa visão de língua como instrumento de comunicação remete à concepção de língua que a senhora propôs em *Português através de textos*. Qual foi a participação da senhora especificamente neste trecho da Lei 5.692/71? Há alguma relação entre a concepção de linguagem que a senhora propôs em sua primeira coleção e a que era defendida durante a elaboração da Lei 5.692/71?

M.B.S.: *Isso aqui foi exatamente para a gente tentar desviar o foco excessivo na gramática. Tanto assim que a partir dessa lei... Foi nos anos setenta que houve a grande discussão no país, nas academias, nas escolas – “É para ensinar gramática ou não é para ensinar gramática?” – porque a questão foi colocada desse jeito: “Não, é só instrumento de comunicação, não é!?”.* Eu mesma fiz uma coleção que chamava “Comunicação em língua portuguesa”, com ênfase nessa coisa da comunicação, da expressão e da compreensão, que já tinha começado aqui, no “Português através de textos”.

Particularmente quem era mais da língua portuguesa na comissão era eu e o Valnir Chagas – eu não sei se você já ouviu falar, ele era do Ceará, e que também da área de Letras – então a gente discutiu muito isso: de tentar, pela lei, mudar o objetivo do ensino da língua. Daí esse especial relevo.

Trabalhamos loucamente nessa lei, viu! Meu Deus, como deu trabalho! Mas depois foi para o Congresso – para aprovação final no Congresso – e aí mudaram muitas coisas e algumas coisas essenciais foram mudadas. Mas no caso do Português, mesmo depois, quando saiu o currículo – que depois saiu uma resolução do currículo – que enfatizou essa questão aqui... tanto que a disciplina mudou de nome, foi para “Comunicação e Expressão”.

J.C.B.: É sabido que a publicação de *Português através de textos* foi um sucesso editorial para a época. A senhora teve informações sobre a receptividade dos professores em relação à coleção? E a receptividade dos alunos? A senhora tinha algum tipo de comunicação com os usuários da coleção, já que o seu endereço para contato era fornecido no *Manual do Professor*?

M.B.S.: *A receptividade dos professores foi muito grande. Eu atribuo isso, assim: “Chegou uma coisa nova!”. Para quem estava na mesma coisa ano após ano e com os mesmos livros... Então a receptividade foi muito boa, tanto que o livro teve um sucesso absolutamente inesperado, tanto para mim quanto para o Bernardo Álvares – o primeiro volume... a primeira série ginásial, vendeu uma coisa impressionante. Foi um sucesso editorial realmente na época, esse livro. E com muita receptividade dos professores. Eu recebi muitas cartas dos professores.*

E interessante foi que depois, quando a gente tirou essa coleção do comércio, porque veio a Lei 5.692, muitos professores pediam a sua volta. Tanto assim que eu acabei fazendo uma coleção que chamava “Novo português através de textos”. Mas esse “novo” significou o quê? Os professores pediam, então eu conversei com professores, fiz uma amostragem com professores que tinham usado “Português através de textos” (Por que eles queriam o retorno? O que eles achavam que deveria mudar?). E aí eu cheguei à conclusão de que era tanta mudança porque – realmente para os alunos do final dos anos setenta, começo dos anos oitenta – esse livro já era ultrapassado em termos dos textos, a própria metodologia (eu já estava com outra concepção de metodologia, mesmo da gramática, né... você vê que na “Comunicação em língua portuguesa” eu já nem pus gramática... eu fiquei radical nessa época, depois voltei atrás...[Risos]). Mas a receptividade foi grande.

Da parte dos alunos também. Esse caso que eu te contei da criança pra quem a professora estava dando aula – e ela falou que eles gostavam muito do livro – e aí os alunos ficaram admirados de ver a autora na sala de aula e disseram: “Ela está viva!” [Risos] Então foi muito boa a receptividade desse livro.

J.C.B.: *Wilton Cardoso e Celso Cunha produziram a sequência de *Português através de textos* para o Ciclo Ginásial também pela Editora Bernardo Álvares S.A.. Houve algum tipo de contato entre a senhora e os autores da sequência da coleção para a elaboração dela? Caso sim, como foi?*

M.B.S.: *Ah, esses eram dois enormes amigos meus – muito próximos mesmo – de convivência muito grande. E aí, nas nossas conversas surgiu isso... Porque o Bernardo Álvares e depois outros editores começaram a falar: “Faz a sequência para o Ciclo Colegial”. E eu falei: “O Ciclo Colegial eu não faço, não, porque não é a minha área. Não é meu campo”. Eu sempre pus o foco no “Ensino Fundamental”. E aí os dois se dispuseram a fazer essa continuação... que ficou num volume só.*

Então foi isso: foi uma questão de convivência muito grande com eles e eles conhecerem muito bem a minha coleção... Mas foi pena que não teve continuidade.

E, na verdade, com a competência que esses dois tinham e eram pessoas, sobretudo, da academia, “ficou” um livro talvez meio bom mais para o ensino superior do que provavelmente para o “ensino médio”.

J.C.B.: *De que maneira a senhora considera que *Português através de textos* influenciou o futuro de sua carreira?*

M.B.S.: *Foi minha primeira coleção didática. Eu pensava – e vou usar o verbo no passado – que o livro didático era uma boa maneira de chegar e melhorar a escola pública. É uma ilusão que não tenho mais.*

Essa coleção foi o primeiro passo que dei nessa direção. Naquele momento, a melhor maneira que encontrei de chegar lá.

ANEXO II

OS TEXTOS EM *PORTUGUÊS ATRAVÉS DE TEXTOS*

Este anexo foi elaborado com o objetivo de elencar todos os textos identificados nos cinco volumes da coleção *Português através de textos*, a fim levantar dados que permitissem inferir informações pertinentes ao desenvolvimento desta pesquisa.

As referências de todos os textos estão organizadas em ordem alfabética de acordo com a autoria indicada na coleção a partir dos volumes mais antigos recuperados.

ALENCAR, José de. Verdes mares bravios. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos: 4ª Série*. 3. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1970a. p. 173.

_____. A favor de uma língua brasileira. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos: 4ª Série*. 3. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1970a. p. 208-210.

ALMEIDA, Theoderick de. O anãzinho verde. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos: 1ª Série*. 8. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1967. p. 186-187.

ALPHONSUS, João. Galinha cega. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos: 2ª Série*. 4. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1969a. p. 54-55.

AMADO, Jorge. Iemanjá dos cinco nomes. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos: 3ª Série*. 2. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1969b. p. 120-121.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Lembrança do mundo antigo. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos: 1ª Série*. 8. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1967. p. 44.

_____. Iniciativa. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos: 1ª Série*. 8. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1967. p. 77-79.

_____. Um escritor nasce. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos: 1ª Série*. 8. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1967. p. 123-125.

_____. Netinho. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos: 1ª Série*. 8. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1967. p. 161-163.

_____. O cometa. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos: 2ª Série*. 4. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1969a. p. 22.

_____. A árvore e o homem. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos: 2ª Série*. 4. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1969a. p. 28-29.

- _____. Carmo. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos: 2ª Série*. 4. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1969a. p. 68.
- _____. Prodígio. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos: 2ª Série*. 4. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1969a. p. 113-115.
- _____. Infância. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos: 2ª Série*. 4. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1969a. p. 120-122.
- _____. Ventania. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos: 3ª Série*. 2. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1969b. p. 9-10.
- _____. Lagoa. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos: 3ª Série*. 2. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1969b. p. 20.
- _____. Itabira. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos: 3ª Série*. 2. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1969b. p. 30-31.
- _____. Três homens na estrada. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos: 3ª Série*. 2. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1969b. p. 72-74.
- _____. Balada do amor através das idades. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos: 3ª Série*. 2. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1969b. p. 170-171.
- _____. Quadrilha. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos: 3ª Série*. 2. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1969b. p. 172.
- _____. Neblina. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos: 4ª Série*. 3. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1970a. p. 172-173.
- _____. Fala, amendoeira. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos: 4ª Série*. 3. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1970a. p. 180-182.
- _____. Janela. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos: 4ª Série*. 3. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1970a. p. 184.
- _____. Nota social. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos: 4ª Série*. 3. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1970a. p. 227.
- _____. O boi. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos: 4ª Série*. 3. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1970a. p. 228.
- _____. Mãos dadas. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos: 4ª Série*. 3. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1970a. p. 228-229.
- _____. Caso de canário. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos: 4º ano primário e admissão*. 2. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1970b. p. 92-93.

- _____. Caso de escolha. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos: 4º ano primário e admissão*. 2. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1970b. p. 103-105.
- _____. A rua diferente. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos: 4º ano primário e admissão*. 2. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1970b. p. 119.
- ANDRADE, Mário. Descobrimento. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos: 3ª Série*. 2. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1969b. p. 167.
- ANJOS, Waldemar Versiani dos. Luz do Maquiné. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos: 1ª Série*. 8. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1967. p. 64-65.
- _____. Entender os outros. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos: 3ª Série*. 2. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1969b. p. 126.
- _____. Luar. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos: 4ª Série*. 3. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1970a. p. 64-65.
- ARAÚJO, Murillo. Capitão de longo curso. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos: 3ª Série*. 2. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1969b. p. 63.
- ASSIS, Machado de. De mãe e de servo. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos: 1ª Série*. 8. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1967. p. 38-39.
- _____. Menino Diabo. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos: 1ª Série*. 8. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1967. p. 73-74.
- _____. Um homem leal. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos: 1ª Série*. 8. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1967. p. 177-178.
- BANDEIRA, Manuel. Irene no céu. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos: 1ª Série*. 8. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1967. p. 63.
- _____. Meninos carvoeiros. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos: 1ª Série*. 8. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1967. p. 118-119.
- _____. Pardalzinho. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos: 1ª Série*. 8. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1967. p. 122.
- _____. Tema e voltas. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos: 3ª Série*. 2. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1969b. p. 173.
- _____. Velhas cidades. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos: 4ª Série*. 3. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1970a. p. 172.
- _____. A estrêla. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos: 4ª Série*. 3. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1970a. p. 174.
- _____. Preparação para a morte. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos: 4ª Série*. 3. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1970a. p. 224.

- _____. Satélite. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos*: 4ª Série. 3. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1970a. p. 224-225.
- _____. Pardalzinho. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos*: 4º ano primário e admissão. 2. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1970b. p. 115.
- _____. Canto de Natal. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos*: 4º ano primário e admissão. 2. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1970b. p. 116.
- _____. Balada do rei das sereias. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos*: 4º ano primário e admissão. 2. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1970b. p. 117-118.
- BRAGA, Rubem. Se eu dissesse que cantava... In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos*: 2ª Série. 4. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1969a. p. 9-10.
- _____. A outra noite. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos*: 2ª Série. 4. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1969a. p. 88-89.
- _____. O afogado. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos*: 2ª Série. 4. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1969a. p. 99-101.
- _____. Cordilheira. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos*: 3ª Série. 2. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1969b. p. 16.
- _____. Duas meninas e o mar. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos*: 3ª Série. 2. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1969b. p. 39-40.
- _____. Da praia. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos*: 3ª Série. 2. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1969b. p. 151-152.
- _____. Amor e outros males. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos*: 4ª Série. 3. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1970a. p. 34-35.
- _____. Aparece um homem tonto pela madrugada... In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos*: 4ª Série. 3. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1970a. p. 72.
- _____. O morador. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos*: 4ª Série. 3. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1970a. p. 115-116.
- _____. O pessoal. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos*: 4º ano primário e admissão. 2. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1970b. p. 21.
- _____. Negócio de menino. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos*: 4º ano primário e admissão. 2. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1970b. p. 108-109.
- BRASIL. Contra uma língua brasileira. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos*: 4ª Série. 3. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1970a. p. 210-212.

- CAEIRO, Alberto. Poema. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos: 3ª Série*. 2. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1969b. p. 181.
- CAMPOS, Humberto de. Meu cajueiro. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos: 1ª Série*. 8. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1967. p. 9-10.
- CAMPOS, Paulo Mendes. Mudança. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos: 1ª Série*. 8. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1967. p. 25-26.
- _____. Um domingo. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos: 3ª Série*. 2. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1969b. p. 17-18.
- _____. Para Maria da Graça. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos: 3ª Série*. 2. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1969b. p. 127-128.
- CARVALHO, José Cândido de. Lobisomem. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos: 3ª Série*. 2. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1969b. p. 159.
- CARVALHO, Ronald de. Uma noite em Los Angeles. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos: 4ª Série*. 3. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1970a. p. 173-174.
- COARACY, Vivaldo. Meu pai. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos: 1ª Série*. 8. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1967. p. 190.
- CORÇÃO, Gustavo. Um dia deram-me de presente... In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos: 2ª Série*. 4. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1969a. p. 40.
- _____. O mundo sem mim. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos: 2ª Série*. 4. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1969a. p. 126-127.
- _____. A angústia de nosso tempo. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos: 4ª Série*. 3. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1970a. p. 122-123.
- CORRÊA, Viriato. Entrada para a escola. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos: 1ª Série*. 8. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1967. p. 20-21.
- _____. As pedras maravilhosas. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos: 1ª Série*. 8. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1967. p. 53-54.
- _____. Hospitalidade. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos: 1ª Série*. 8. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1967. p. 104-105.
- COUTINHO, Ismael de Lima. Domínio da Língua Portuguesa. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos: 4ª Série*. 3. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1970a. p. 198-200.
- COUTO, Ribeiro. Diálogo sobre a felicidade. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos: 1ª Série*. 8. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1967. p. 185.

- _____. As amazoninhas. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos: 2ª Série*. 4. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1969a. p. 135.
- CRULS, Gastão. Viagem pela Amazônia. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos: 3ª Série*. 2. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1969b. p. 24-25.
- ENEIDA, José, o papagaio. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos: 1ª Série*. 8. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1967. p. 130.
- _____. Cão da madrugada. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos: 2ª Série*. 4. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1969a. p. 20.
- ESPANCA, Florbela. Rústica. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos: 3ª Série*. 2. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1969b. p. 180.
- FILHO, Adonias. Preparo para a luta. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos: 4ª Série*. 3. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1970a. p. 107-108.
- FONTES, Amando. Chuva. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos: 4ª Série*. 3. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1970a. p. 73-74.
- FRIEIRO, Eduardo. O idioma nacional. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos: 4ª Série*. 3. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1970a. p. 212-214.
- GOULART, Maurício. Joana e o grilo. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos: 4º ano primário e admissão*. 2. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1970b. p. 87-89.
- JARDIM, Luís. Martelo malvado. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos: 4º ano primário e admissão*. 2. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1970b. p. 67-69.
- _____. A dança dos pavões. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos: 4º ano primário e admissão*. 2. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1970b. p. 73-74.
- KARAM, Francisco. Ao homem dos países distantes. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos: 1ª Série*. 8. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1967. p. 160.
- LAGO, Olívio do. O Saci-Pererê. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos: 1ª Série*. 8. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1967. p. 52.
- LEONI, Raul de. Ingratidão. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos: 1ª Série*. 8. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1967. p. 11-12.
- LIMA, Jorge de. Domingo. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos: 1ª Série*. 8. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1967. p. 31.
- _____. Cantigas. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos: 1ª Série*. 8. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1967. p. 97-98.

- _____. Mês de maio. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos*: 1ª Série. 8. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1967. p. 137-138.
- _____. Poema de duas mãozinhas. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos*: 3ª Série. 2. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1969b. p. 168-169.
- _____. O acendedor de lampiões. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos*: 4ª Série. 3. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1970a. p. 221.
- LISBOA, Henriqueta. O menino poeta. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos*: 3ª Série. 2. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1969b. p. 177-178.
- _____. Pirilampos. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos*: 4ª Série. 3. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1970a. p. 221-222.
- _____. Corrente de formiguinhas. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos*: 4ª Série. 3. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1970a. p. 222.
- _____. Segrêdo. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos*: 4º ano primário e admissão. 2. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1970b. p. 124.
- LISPECTOR, Clarice. Macaco. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos*: 2ª Série. 4. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1969a. p. 136-137.
- _____. Espelho. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos*: 3ª Série. 2. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1969b. p. 133-134.
- _____. Lisete. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos*: 4º ano primário e admissão. 2. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1970b. p. 13-15.
- _____. O mistério do coelho pensante. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos*: 4º ano primário e admissão. 2. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1970b. p. 56-58.
- LOBATO, Monteiro. A idéia do Visconde. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos*: 1ª Série. 8. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1967. p. 32-33.
- _____. O touro e as rãs. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos*: 1ª Série. 8. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1967. p. 42-43.
- _____. O sítio de Dona Benta. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos*: 1ª Série. 8. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1967. p. 85-86.
- _____. O problema da Emília. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos*: 1ª Série. 8. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1967. p. 131-132.
- _____. Vidinha. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos*: 1ª Série. 8. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1967. p. 191-192.

- _____. A senhora sintaxe. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos: 2ª Série*. 4. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1969a. p. 142-143.
- _____. Filhos da sombra. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos: 3ª Série*. 2. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1969b. p. 145-146.
- _____. A língua do Jeca. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos: 4ª Série*. 3. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1970a. p. 217-218.
- _____. Narizinho. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos: 4º ano primário e admissão*. 2. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1970b. p. 44-45.
- _____. A lei de quem pode mais. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos: 4º ano primário e admissão*. 2. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1970b. p. 49-51.
- LOPES NETO, J. Simões. Crepúsculo na estrada. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos: 3ª Série*. 2. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1969b. p. 154-155.
- MACHADO, Aníbal. Tati. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos: 4º ano primário e admissão*. 2. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1970b. p. 33-34.
- MARIANO, Olegário. Cigarra. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos: 1ª Série*. 8. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1967. p. 59.
- MEIRELES, Cecília. As duas velhinhas. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos: 1ª Série*. 8. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1967. p. 30.
- _____. A bailarina. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos: 1ª Série*. 8. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1967. p. 37.
- _____. Arte de ser feliz. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos: 1ª Série*. 8. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1967. p. 99-100.
- _____. Neve. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos: 1ª Série*. 8. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1967. p. 112-113.
- _____. O último andar. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos: 1ª Série*. 8. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1967. p. 203.
- _____. Anjo da noite. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos: 2ª Série*. 4. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1969a. p. 16-17.
- _____. Serenata ao menino do hospital. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos: 2ª Série*. 4. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1969a. p. 63-64.
- _____. História de bem-te-vis. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos: 2ª Série*. 4. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1969a. p. 70-71.
- _____. Ou isto ou aquilo. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos: 2ª Série*. 4. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1969a. p. 109.

- _____. Sugestão. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos*: 3ª Série. 2. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1969b. p. 174.
- _____. Canção. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos*: 3ª Série. 2. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1969b. p. 175.
- _____. Um cão, apenas. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos*: 4ª Série. 3. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1970a. p. 9-10.
- _____. João, Francisco, Antônio. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos*: 4ª Série. 3. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1970a. p. 78-80.
- _____. Canção mínima. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos*: 4ª Série. 3. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1970a. p. 225.
- _____. Lua adversa. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos*: 4ª Série. 3. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1970a. p. 225-226.
- _____. Romantismo. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos*: 4ª Série. 3. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1970a. p. 226.
- _____. O homem e o seu espelho. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos*: 4º ano primário e admissão. 2. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1970b. p. 79-81.
- _____. O menino azul. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos*: 4º ano primário e admissão. 2. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1970b. p. 120.
- _____. A bailarina. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos*: 4º ano primário e admissão. 2. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1970b. p. 121.
- _____. O cavaleiro branco. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos*: 4º ano primário e admissão. 2. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1970b. p. 122.
- MELO, Gladstone Chaves de. Conceito de êrro. Conceito de gramática. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos*: 4ª Série. 3. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1970a. p. 162-164.
- MEYER, Augusto. Pandorgas. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos*: 1ª Série. 8. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1967. p. 14-15.
- _____. Sesta. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos*: 1ª Série. 8. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1967. p. 47-48.
- _____. O bonde. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos*: 1ª Série. 8. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1967. p. 91-92.
- MORAES, Vinícius de. A um passarinho. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos*: 2ª Série. 4. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1969a. p. 51.

- _____. São Francisco. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos: 4º ano primário e admissão*. 2. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1970b. p. 125.
- MOREIRA, Thiers Martins. O menino e o palacete. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos: 3ª Série*. 2. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1969b. p. 112-113.
- MORLEY, Helena. Uma página de diário. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos: 1ª Série*. 8. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1967. p. 147-148.
- OLIVEIRA, Alberto de. Aspiration. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos: 2ª Série*. 4. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1969a. p. 32.
- _____. Depois do aguaceiro. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos: 3ª Série*. 2. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1969b. p. 97.
- PALMÉRIO, Mário. A sucuri e o boi. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos: 1ª Série*. 8. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1967. p. 205.
- _____. Chapadão do Bugre. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos: 2ª Série*. 4. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1969a. p. 147-148.
- _____. Emboscada. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos: 4ª Série*. 3. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1970a. p. 146-147.
- _____. Camurça. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos: 4ª Série*. 3. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1970a. p. 151-152.
- PESSOA, Fernando. O menino da sua mãe. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos: 4ª Série*. 3. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1970a. p. 229-230.
- QUEIROZ, Rachel de. O caçador de tatu. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos: 4º ano primário e admissão*. 2. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1970b. p. 62-63.
- QUINTANA, Mário. As falsas recordações. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos: 2ª Série*. 4. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1969a. p. 78.
- _____. O sapo verde. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos: 2ª Série*. 4. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1969a. p. 152-153.
- _____. Pequenos tormentos da vida. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos: 3ª Série*. 2. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1969b. p. 90.
- _____. Desespêro. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos: 3ª Série*. 2. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1969b. p. 119.
- _____. Canção da janela aberta. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos: 3ª Série*. 2. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1969b. p. 176.

- _____. Os vira-luas. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos*: 4ª Série. 3. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1970a. p. 91.
- _____. Triste época. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos*: 4ª Série. 3. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1970a. p. 91.
- _____. Canção da garoa. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos*: 4º ano primário e admissão. 2. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1970b. p. 123.
- RAMOS, Graciliano. Meu avô paterno. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos*: 2ª Série. 4. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1969a. p. 59-60.
- _____. Meu pai. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos*: 2ª Série. 4. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1969a. p. 109-110.
- _____. Vidas secas. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos*: 4ª Série. 3. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1970a. p. 132-134.
- _____. História de uma bota. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos*: 4º ano primário e admissão. 2. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1970b. p. 39-40.
- RÊGO, José Lins do. Menino triste. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos*: 1ª Série. 8. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1967. p. 140-141.
- _____. O cangaceiro. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos*: 1ª Série. 8. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1967. p. 155-156.
- _____. A cheia. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos*: 1ª Série. 8. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1967. p. 168-169.
- _____. Incêndio no canavial. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos*: 3ª Série. 2. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1969b. p. 56-57.
- REIS, Ricardo. Ode. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos*: 3ª Série. 2. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1969b. p. 182.
- _____. Ode. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos*: 4ª Série. 3. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1970a. p. 230.
- RICARDO, Cassiano. Lua cheia. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos*: 2ª Série. 4. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1969a. p. 87.
- _____. Competição. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos*: 4ª Série. 3. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1970a. p. 223.
- RIVERA, Bueno de. Assim viveremos. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos*: 3ª Série. 2. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1969b. p. 179.
- ROSA, João Guimarães. A morte do povoado. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos*: 1ª Série. 8. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1967. p. 197-198.

- _____. Miguilim. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos*: 3ª Série. 2. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1969b. p. 47-48.
- _____. Pé-d'água. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos*: 3ª Série. 2. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1969b. p. 139-140.
- _____. Conversa de bois. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos*: 4ª Série. 3. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1970a. p. 51-53.
- _____. Brincadeira de vaqueiro. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos*: 4ª Série. 3. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1970a. p. 153-154.
- SABINO, Fernando. Um homem vai andando... In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos*: 1ª Série. 8. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1967. p. 174.
- _____. Germano. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos*: 4ª Série. 3. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1970a. p. 96-98.
- _____. O encontro marcado. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos*: 4ª Série. 3. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1970a. p. 106.
- SÉRGIO, Antônio. Em torno do problema da “língua brasileira”. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos*: 4ª Série. 3. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1970a. p. 214-217.
- SILVA, Da Costa e. Sombra e névoa. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos*: 1ª Série. 8. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1967. p. 24.
- SILVEIRA, Sousa da. História da Língua Portuguesa. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos*: 4ª Série. 3. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1970a. p. 188-190.
- _____. Léxico português. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos*: 4ª Série. 3. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1970a. p. 192-195.
- TORGA, Miguel. Parábola. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos*: 3ª Série. 2. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1969b. p. 182.
- VASCONCELOS, José Mauro de. A ceia de Natal. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos*: 4º ano primário e admissão. 2. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1970b. p. 27-28.
- VERÍSSIMO, José. A mãe-d'água. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos*: 3ª Série. 2. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1969b. p. 85-86.
- VILELA, Luiz. Andorinha. In: GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos*: 4º ano primário e admissão. 2. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1970b. p. 97-99.

FONTES

GUIMARÃES, Magda Soares/SOARES, Magda Becker. *Português através de textos*: 1ª Série. 8. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1967.

_____. *Português através de textos*: 2ª Série. 4. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1969a.

_____. *Português através de textos*: 3ª Série. 2. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1969b.

_____. *Português através de textos*: 4ª Série. 3. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1970a.

_____. *Português através de textos*: 4º ano primário e admissão. 8. ed. Belo Horizonte: Editôra Bernardo Álvares S.A., 1970b.