

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARTA BANDUCCI RAHE

**INOVAÇÕES INCORPORADAS OU “MODERNIDADES
ABANDONADAS”? UMA INVESTIGAÇÃO DOS MATERIAIS
DIDÁTICOS PARA AS AULAS DE LÍNGUAS VIVAS EM DOIS
GINÁSIOS DE CAMPO GRANDE, SUL DO ESTADO DE MATO
GROSSO (1931-1961)**

**CAMPO GRANDE - MS
2015**

MARTA BANDUCCI RAHE

**INOVAÇÕES INCORPORADAS OU “MODERNIDADES
ABANDONADAS”? UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE OS MATERIAIS
DIDÁTICOS PARA AS AULAS DE LÍNGUAS VIVAS EM DOIS
GINÁSIOS DE CAMPO GRANDE, SUL DO ESTADO DE MATO
GROSSO (1931-1961)**

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Eurize Caldas Pessanha.

**CAMPO GRANDE - MS
2015**

Ficha Catalográfica

Rahe, Marta Banducci. Inovações incorporadas ou “modernidades abandonadas”? Uma investigação sobre os materiais didáticos para as aulas de Línguas Vivas em dois ginásios de Campo Grande, sul do Estado de Mato Grosso (1931-1961) / Marta Banducci Rahe. -- Campo Grande, MS, 2015. 208f. ; 30 cm.

Orientadora: Eurize Caldas Pessanha.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Centro de Ciências Humanas e Sociais/ Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Línguas Vivas. 2. Ensino Secundário. 3. Modernidade. 4. Cultura material escolar. I. Pessanha, Eurize Caldas. II. Título.

MARTA BANDUCCI RAHE

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora.

COMISSÃO JULGADORA:

Prof.^a Dr.^a Eurize Caldas Pessanha
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof.^a Dr.^a Rosa Fátima de Souza
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Prof. Dr. Luciano Mendes Faria Filho
Universidade Federal de Minas Gerais

Prof.^a Dr.^a Silvia Helena de Andrade Brito
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof.^a Dr.^a Fabiany de Cássia Tavares Silva
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à Marianna, Clarissa e Bernardo, meus filhos queridos e maiores companheiros de todos os momentos.

AGRADECIMENTOS

À Prof.^a Dr.^a Eurize Caldas Pessanha, minha orientadora no mestrado e agora no doutoramento, pelo enorme suporte durante todos esses anos, não só acadêmico, mas sabendo compreender a necessidade de me distanciar algumas vezes. Sinto-me privilegiada por ter sido sua orientanda.

Aos professores que se dispuseram a ler o meu trabalho e que, com suas valorosas críticas, ajudaram a direcionar o caminho desta pesquisa. Prof.^a Dr.^a Rosa Fátima, sua ajuda foi fundamental, Prof.^a Dr.^a Fabiany, Prof.^a Dr.^a Sílvia, Prof.^a Maria Helena.

Ao Prof. Dr. Luciano Mendes de Faria Filho por ter me acolhido com tanto carinho no estágio sanduíche na Universidade Federal de Minas Gerais, um semestre inesquecível, recheado de palestras, colóquios, conversas e aulas que contribuíram grandemente para a minha formação. E também por aceitar fazer parte da minha banca de defesa. Muito obrigado.

Aos meus colegas do Curso de Letras, o apoio de vocês foi fundamental. Os rearranjos nos horários, as sugestões, as conversas nos intervalos das aulas, preciosa ajuda para a concretização deste trabalho.

Aos colegas do doutorado, fomos nos distanciando à medida que as pesquisas evoluíram, mas as discussões durante as aulas e os encontros depois delas deixaram laços que vão permanecer.

Às irmãs salesianas do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora que permitiram a realização da pesquisa na instituição e, em especial à Dilma, da secretaria, Rosângela, a bibliotecária e Dona Marina, chefe da manutenção da escola que me levou, segundo ela, a “uma sala cheia de materiais velhos, que já pedi para a irmã para limpar e separar e formar um museuzinho com eles”.

Ao Beto, meu marido, por sua ajuda nas atividades cotidianas, transformou-se em doutor na arte de cozinhar enquanto eu estudava e escrevia.

A um menino muito especial que veio iluminar nossas vidas. Davi, você trouxe novas energias para a vovó completar essa jornada.

Ao Álvaro e à Luciana pelo empréstimo de livros valiosos para o meu trabalho e que geraram longas conversas à mesa depois de nossos almoços dominicais em família.

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo analisar, em dois ginásios campo-grandenses, os materiais didáticos que integraram as listas de objetos sugeridos e alguns exigidos para o ensino das Línguas Vivas, Inglês e Francês, das escolas brasileiras de Ensino Secundário, sobretudo a partir das Instruções para o Método Direto, em 1931, mostrando que, não só o livro didático, mas outros artefatos foram adquiridos pelas instituições escolares e habitaram seus espaços carregando, com eles, as intenções e necessidades em busca da modernização da educação secundária, que tinha nos seus objetos didáticos sua maior vitrine. Ao conectar a escolarização do final do século XIX e primeira metade do século XX à modernidade, às mudanças trazidas por ela e às inovações tecnológicas difundidas em nível mundial e que, no Brasil, apresentou-se aliada aos ideais republicanos de progresso e civilização, este trabalho procura entender como as instituições incorporaram essas modificações propostas pelas determinações governamentais e se apropriaram das recomendações para seu uso, considerando também a influência da circulação de ideias promovidas pelos estudos relacionados às metodologias de ensino para as línguas estrangeiras modernas. Desenvolvido entre os depósitos, secretarias, bibliotecas e arquivos do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora e da Escola Estadual Maria Constança Barros Machado, localizadas na cidade de Campo Grande, hoje capital do estado de Mato Grosso do Sul, mas que no recorte temporal desta pesquisa, dos anos de 1931 a 1961, era um dos municípios ao sul do estado uno de Mato Grosso, buscou-se nos seus Relatórios de Inspeção, Livros de Visitas, Regimentos Internos, Pedidos de Equiparação e Verificação Prévia, os sinais da presença desses materiais didáticos, verificando neles traços que indiciem seus propósitos nas escolas investigadas. Foi possível perceber que as modernidades da educação, tais como, coleções de discos, os *slides*, os *filmstrips*, os projetores de imagens compuseram o patrimônio material dessas escolas como parte do cumprimento das exigências dos Programas governamentais para o Ensino Secundário, havendo, dessa forma, uma relação de troca entre os interesses dessas instituições na obtenção e manutenção do status de equiparadas ao Colégio Pedro II e os do Estado no sentido de modernização e homogeneização desse nível de ensino. Não apresentando a necessidade ou o propósito de incorporá-las à cotidianidade das aulas de Línguas Vivas e encontrando nas culturas escolares a tendência à permanência e manutenção de tradições já apropriadas, essas modernidades propostas para as disciplinas de Francês e Inglês nesses ginásios, chegaram até eles e habitaram seus espaços não como inovações incorporadas mas como “modernidades abandonadas”.

Palavras-chave: Línguas Vivas; Ensino Secundário, Modernidade, Cultura Material Escolar

ABSTRACT

This thesis aims at searching in two secondary schools in Campo Grande the educational materials that formed the lists of objects demanded and suggested for the Foreign Language classes, English and French, in Secondary Schools, mainly from the Instructions for the Direct Method proposed in 1931, showing that the textbooks were not the only objects at the schools, but other artifacts also arrived, circulated and inhabited these places, carrying with them the intentions and needs towards the process of modernization of the secondary education, which had in their educational materials their most relevant display. Connecting the schooling at the end of the 19th and the first half the 20th centuries with the modernity, the changes caused by it, and the technological innovations spread throughout the world, which, in Brazil, were built around the Republican ideals and the progress, this study intends to understand how these institutions read these changes proposed by the government and if they had added the recommendations for their uses, considering the influences of the ideas resulted from the studies in foreign language methodologies. Developed among the archives, libraries, and offices of Colégio Nossa Senhora Auxiliadora and Escola Maria Constança Barros Machado, situated in Campo Grande, nowadays the capital of Mato Grosso do Sul, but in the years researched, from 1931 to 1961, was one of the most important cities in the State of Mato Grosso, this work tries to find in these school's documents like, Inspection Reports and Internal Regulations, the signs left by the presence of these educational materials, looking for traces that indicate their purposes at these environment. It was possible to observe that the educational modernities, such as, records, slides, filmstrips, and film projectors formed these schools' material collection as part of the government demands shown in the Programs for the Secondary Education. The objects left signs and traces which reveal an exchange between the schools trying to have the legal authorization to achieve the same status as Colégio Pedro II and the State interests towards the modernization of this schooling level. The schools did not demonstrate the need or purpose of adding these modernities to their daily routines. In the traditions of their school cultures and choosing the continuity of their practices, they made these objects become not innovations but "abandoned modernities".

Keywords: Modern Foreign Languages; Secondary School, Modernity, Material Culture of the Schooling

RÉSUMÉ

Le but initial de cette recherche était d'aller à la rencontre, dans deux lycées de la ville brésilienne de Campo Grande, des matériels didactiques intégrant la liste des ressources suggérées voire exigées pour l'enseignement des langues vivantes, l'anglais et le français, dans les écoles brésiliennes du second cycle, en particulier à partir des Instructions pour la Méthode Directe datant de 1931. Dans ce cadre, nous avions pour hypothèse que le livre didactique parmi d'autres supports furent effectivement adoptés par les institutions scolaires et habitèrent leurs espaces, portant avec eux les objectifs et les besoins en vue de la modernisation de l'éducation secondaire, les ressources didactiques constituant alors une vitrine privilégiée pour ce renouveau. En faisant le lien entre la scolarisation datant de la fin du XIX^e siècle et de la première moitié du XX^e siècle et la modernité, notamment les changements dûs à cette dernière et aux innovations technologiques diffusées à l'échelle mondiale et qui, au Brésil, se sont présentées en rapport avec les idéaux républicains de progrès et de civilisation, la présente étude s'est efforcée de comprendre de quelle(s) manière(s) les institutions ont assimilé ces changements proposés par des déterminations gouvernementales ainsi que les recommandations établies pour leur mise en place, sans oublier l'influence de la circulation des idées promue par les études intéressées aux méthodologies d'enseignement des langues étrangères modernes. Les données de la recherche ont été recueillies dans les secrétariats, bibliothèques et archives du Lycée Nossa Senhora Auxiliadora et de l'École régionale Maria Constança Barros Machado, tous deux situés dans ville de Campo Grande, aujourd'hui capitale de l'état de Mato Grosso do Sul, mais qui durant la période choisie pour la recherche – des années 1931 aux années 1961 –, était l'une des villes du sud de l'ancien état de Mato Grosso. Nous avons ainsi cherché, dans un corpus constitué de Rapports d'Inspection, de Cahiers de Visites, de Régiments Internes, de Demandes d'Équivalence et de Vérification Préalable, les indices de la présence de ces matériels didactiques témoignant de leurs objectifs dans les écoles observées. Il en ressort que les modernités, dans le contexte de l'éducation, à l'exemple des recueils de disques, des diapositives, des pellicules photographiques et des projecteurs d'images ont composé le patrimoine matériel de ces écoles en conformité avec les exigences des Programmes gouvernementaux pour l'Enseignement Secondaire. Il a existé effectivement un rapport d'échange entre les intérêts de ces institutions en vue d'atteindre et de maintenir le prestige reconnu dans d'autres écoles de la région et notamment au Collège Pedro II, selon la tendance de modernisation et d'homogénéisation de ce niveau d'enseignement. Cependant, du fait de ne pas présenter un besoin vrai de les assimiler au quotidien des cours de Langues Vivantes, en raison notamment des cultures scolaires ancrées sur le maintien des traditions, ces innovations proposées pour les disciplines de langue française et anglaise, tout en cohabitant dans ces espaces, y sont arrivées non pas comme des innovations assimilées mais comme des "modernités abandonnées".

Mots-clés: Langues Vivantes; Enseignement Secondaire; Modernité; Culture Matérielle Scolaire

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Exemplos de frases em inglês com suas traduções para o português para serem memorizadas pelos estudantes	56
Quadro 2 -	Quadro das diferentes realizações fonéticas da vogal “A”	57
Quadro 3 -	Phrases seriadas para serem memorizadas	58
Quadro 4 -	Lista de materiais para as Salas de Línguas Vivas (Francês e Inglês) e suas pontuações	119
Quadro 5 -	Lista de materiais para as Salas de Línguas Vivas (Espanhol) e suas pontuações	119
Quadro 6 -	Livros de francês indicados para o curso ginásial	137
Quadro 7 -	Livros de língua inglesa do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora	151
Quadro 8 -	Livros de Francês adotados no curso ginásial do Colégio Estadual Campograndense/ Liceu Campograndense	152
Quadro 9 -	Livros de inglês adotados no curso ginásial do Colégio Estadual Campograndense/ Liceu Campograndense	153

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Fotografia da fachada do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora ...	19
Figura 2 -	Fotografia da fachada da Escola Estadual Maria Constança Barros Machado	20
Figura 3 -	Sala de Geografia	40
Figura 4 -	Livro com o Método Audiovisual, do ano de 1971	78
Figura 5 -	Diálogos apresentados no livro Audio-visual English: for Brazilian students (1971)	78
Figura 6 -	Anúncio do Internato Oswaldo Cruz	105
Figura 7 -	Anúncio do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora	106
Figura 8 -	Descrição Sala de Línguas Vivas – Colégio Nossa Senhora Auxiliadora	121
Figura 9 -	Prateleira com os livros antigos do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora	135
Figura 10 -	Livros e manuais de francês (catalogados)	136
Figura 11 -	Livros de francês (catalogados)	139
Figura 12 -	<i>Le Français au Gymnase</i> , de Marcel Debrot, 1954 (capa)	142
Figura 13 -	<i>Le Français au Gymnase</i> , de Marcel Debrot, 1954	142
Figura 14 -	<i>Le Français au Gymnase</i> , de Marcel Debrot, 1954 (leitura e ditado)	143
Figura 15 -	Índice do livro, <i>Le Français au Gymnase</i> , de Marcel Debrot, 8ª ed, 1ª e 2ª séries, 1954	144
Figura 16-	Coleção de livros de Blanche Thiry Jacobina, utilizada nas séries ginasiais	145
Figura 17 -	Coleção de Louise JAQUIER. 1ª e 2ª série ginasiais. Méthode Directe de Français	145
Figura 18 -	Texto livro de Louise JAQUIER.. Français: 2 ^{ème} Année. 2ª série ginasial. Méthode Directe de Français	146
Figura 19 -	Coleção de Livros de Literatura Francesa Classiques Larousse ..	147
Figura 20 -	Exemplar de <i>Les Misérables</i> de Victor Hugo	148
Figura 21 -	Livro de inglês para o ginásio, <i>Learning by doing</i> de Heine Wenzel	149

Figura 22 -	Exemplar da coleção American Classics	150
Figura 23 -	Armário com slides e filmstrips	157
Figura 24 -	Slides, filmstrips e fitas magnéticas	157
Figura 25 -	Projektor de imagem fixa da marca Projefix 300	158
Figura 26 -	Toca-discos de vinil portátil (DELTA), 33, 45 e 78 rpm	161
Figura 27 -	Caixa com material do curso Linguaphone de Francês	165
Figura 28 -	Discos do curso Linguaphone em suas capas originais	166
Figura 29 -	Caixa do conjunto de discos “ <i>English Traditional Songs</i> ”	168
Figura 30 -	Conjunto de discos e manual “ <i>English Traditional Songs</i> ”	168
Figura 31 -	Caixa do curso de inglês “ <i>Calling all beginners</i> ”	169
Figura 32 -	Discos do curso de inglês “ <i>Calling all beginners</i> ”	170
Figura 33 -	Exercícios de substituição (<i>drills</i>) do material “ <i>Calling all Beginners</i> ”	170
Figura 34 -	Caixa com discos de vinil e manual do “English Literature”	171
Figura 35 -	Descrição Auditório do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora	175
Figura 36 -	Cinematógrafo. Projektor sonoro COMPACT -16	176

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. DOIS GINÁSIOS E SUAS HISTÓRIAS: UMA BREVE EXPOSIÇÃO	18
2. A CULTURA MATERIAL: POR UMA HISTÓRIA A SER CONSTRUÍDA PARA ALÉM DOS SUPORTES ESCRITOS	25
3. A CULTURA MATERIAL DA ESCOLA: OS MATERIAIS E OBJETOS DIDÁTICOS IMPORTAM PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	34
4. VITRINES DO FUTURO E DAS MODERNIDADES: A EDUCAÇÃO NAS EXPOSIÇÕES UNIVERSAIS	41
5. OS CAMINHOS DA PESQUISA E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ...	45
1. O ENSINO DAS LINGUAS VIVAS, SEUS MÉTODOS E OBJETOS: UM PANORAMA HISTÓRICO	49
1.1. GRAMÁTICA E TRADUÇÃO: ESTUDANDO COMO NOS CLÁSSICOS ...	53
1.2. “MOVIMENTO DE REFORMA”: O ENSINO DA LÍNGUA VIVA	62
1.3. MÉTODO DIRETO: O ESCOLHIDO PARA O ENSINO DAS LÍNGUAS VIVAS NAS ESCOLAS SECUNDÁRIAS	66
1.4. VER, OUVIR E FALAR: OS MÉTODOS ÁUDIO-ORAL E AUDIOVISUAL.....	74
2. AS LÍNGUAS VIVAS NO ENSINO SECUNDÁRIO: ENTRE PROGRAMAS E MÉTODOS	82
2.1. O LATIM COMO REFERÊNCIA: OS PROGRAMAS DAS LÍNGUAS VIVAS NO BRASIL IMPERIAL	83
2.2. O ENSINO DAS LÍNGUAS VIVAS NA REPÚBLICA	94
2.3. REFORMA FRANCISCO CAMPOS: AS LÍNGUAS VIVAS E A OFICIALIZAÇÃO DE UM MÉTODO	101
2.4. A SALA DE LÍNGUAS VIVAS: UMA SALA ESPECIAL PARA O ENSINO DAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS NO ENSINO SECUNDÁRIO ..	114
2.5. AS LÍNGUAS VIVAS NAS DÉCADAS DE 1950 E 1960.....	122

3. DOIS GINÁSIOS E OS MATERIAIS DIDÁTICOS PARA AS AULAS DE LÍNGUAS VIVAS: “MODERNIDADES ABANDONADAS” OU INOVAÇÕES INCORPORADAS?	125
3.1. A HORA DA LEITURA E DA ESCRITA: OS LIVROS DIDÁTICOS E SEUS AUXILIARES	129
1.1.1. Os livros e as Coleções de Francês e Inglês do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora	134
3.1.2. Os livros de inglês e francês do Ginásio Estadual Campograndense	152
3.2. A IMAGEM ENTRA EM CENA: ILUSTRAÇÕES E PROJETORES DE IMAGEM FIXA	154
3.3. O SOM E SUAS MÁQUINAS: AS VITROLAS E AS COLEÇÕES DE DISCOS	160
3.4. A IMAGEM E O SOM JUNTAM-SE NOS CINEMATÓGRAFOS E FILMES DAS ESCOLAS	172
CONSIDERAÇÕES FINAIS	178
REFERÊNCIAS	187

INTRODUÇÃO

A Reforma Francisco Campos, em 1931, ao sugerir a adoção do Método Direto e com ele uma nova conformação para o ensino das línguas estrangeiras modernas, com exigências tais como falar no idioma ensinado, uso de gravuras, mapas, almanaques, revistas, a presença de duas categorias de professores, os dirigentes e os auxiliares¹, entre outras medidas, pretendeu alterar as rotinas das aulas de línguas estrangeiras, ajudando, com isso, a construir sentidos e significados para seu ensino e para a escolarização secundária no Brasil.

Considerar como as instituições incorporaram essas modificações propostas pela determinação governamental e se apropriaram das recomendações para seu uso, ajudará a compreender um momento importante do processo de escolarização do Brasil e da cultura escolar que se produziu nesse período.

A cultura escolar é tomada como componente desse processo porque permite a articulação, descrição e análise dos “elementos-chave que compõem o fenômeno educativo tais como os *tempos, os espaços, os sujeitos, os conhecimentos e as práticas escolares*” (FARIA FILHO, 2002, p.17) e como mediadora entre os macroprocessos da escolarização e os microprocessos escolares. Cultura escolar aqui considerada como

Forma como em uma situação histórica concreta e particular são articuladas e representadas, pelos sujeitos escolares, as dimensões espaço-temporais do fenômeno educativo escolar, os conhecimentos, as sensibilidades e os valores a serem transmitidos, a materialidade e os métodos escolares. (FARIA FILHO, 2007, p.195)

Entendê-la nessa perspectiva é buscar compreender as instituições nas suas multidimensionalidades, possibilitando a análise tanto do cotidiano e das práticas estabelecidas no interior das escolas quanto das tensões e conflitos que ocorrem entre essas instituições e um contexto mais amplo. Entre esses conflitos estão a incorporação

¹ Aos professores dirigentes competia a coordenação dos auxiliares, orientação sobre os usos dos recursos materiais nas práticas, fiscalização das turmas com o objetivo de manter-se a uniformização do grupo, decisão sobre as formas de avaliação dos alunos e escolha dos livros didáticos. (CARNEIRO LEÃO, 1958)

e apropriação das decisões trazidas pelos normativismos burocráticos, envolvendo métodos, conhecimentos e objetos didáticos.

Dessa forma, esta pesquisa tem por objetivo analisar os materiais didáticos que compuseram a lista de objetos sugeridos e alguns exigidos para o ensino das Línguas Vivas, Inglês e Francês, nas escolas de Ensino Secundário, buscados em dois ginásios campo-grandenses, sobretudo a partir das Instruções para o Método Direto, em 1931, mostrando que não só o livro didático, mas outros artefatos também chegaram, circularam e habitaram as instituições escolares carregando, com eles, as intenções e necessidades em busca da modernização da educação secundária, que tinha nos objetos didáticos sua maior vitrine.

Nesse sentido, penso ser importante considerar os elementos que ajudaram a construir o cenário para as propostas educacionais brasileiras, entre eles, estão as mudanças ocorridas no país a partir da segunda metade do século XIX, devido ao processo de modernização nos mais diversos setores como na agricultura e pecuária, na instalação de fábricas, criação de bancos, integração espacial por meio da expansão da Estrada de Ferro que, mesmo ocorrendo de maneira desigual na extensão territorial, promoveram o aumento da população urbana, cuja formação e constituição mostravam-se de forma bastante diversificada, especialmente nos últimos anos desse século, com escravos libertos e imigrantes juntando-se ao seu cotidiano.

Também aspectos ligados à modernidade e às inovações tecnológicas que se difundiam em nível mundial criaram novos modos de pensar e experienciar o tempo e espaço, trazendo mudanças não só nos níveis técnico e econômico, mas sobretudo na esfera cultural e na reorganização da sociabilidade.

Explicitada e apoiada nos artefatos materiais, a Modernidade, tal como a indústria elétrica, o rádio, o telégrafo, o telefone, o motor elétrico, povoou e reorientou o cotidiano das pessoas, fez surgir novas necessidades e ajudou a formar “uma cultura de mercado, consumo e racionalização da sociedade.” (ORTIZ, 1991, p.31)

No Brasil, ela se apresentou aliada aos ideais republicanos que pretendiam levar o país ao progresso e à civilização e com eles transformações e exigências econômicas, sociais e políticas que não poderiam ser preteridas. Entre seus interesses estava a escolarização de sua população para a formação do cidadão contemporâneo e, para isso, segundo os grupos comprometidos com os projetos educacionais da época, era preciso

uma revisão dos conteúdos ensinados, considerando os modelos que circulavam na Europa e Estados Unidos.

Nesse quadro, a educação primária foi a escolhida como um de seus principais projetos, “um projeto cultural para o povo” (SOUZA, 2009, p.89), traduzindo com ela, o sentido do país como nação moderna e de progresso. Já o Ensino Secundário, apresentava-se como um nível de ensino para uma parcela menor da sociedade, voltado aos interesses de um grupo social muito vinculado à formação superior.

Segundo Pessanha (2012)

O Ensino Secundário no Brasil foi, do final do século XIX até a década de 1970, o lugar de preparação dos dirigentes do país, fornecendo cultura geral a uma elite e mantendo uma concepção das “humanidades” que vai permanecer como sua marca na legislação até que a LDB de 1961 a altere, mas que foi completamente eliminada com a Lei 5692 de 1971, que, ao eliminar o “ginásio”, introduziu uma concepção mais técnica e profissionalizante. (PESSANHA, 2012, p.03)

Para a autora, o processo de mudanças imposto pela legislação tornou-se visível também através dos suportes materiais que chegaram às instituições escolares. Com isso, é possível entender que a cultura se vale de meios materiais como língua, tecnologias, tecnologias de escrita e sistemas de comunicação para produzir a realidade e dar sentido às práticas. Por isso a análise de produtos culturais pode descrever e explicitar as relações sociais que se estabelecem nas interações entre os produtos e os produtores, bem como os conflitos e tensões que emergem dessas relações.

Este trabalho foi desenvolvido entre os depósitos, secretarias, bibliotecas e arquivos de duas instituições² de Ensino Secundário, o Colégio Nossa Senhora Auxiliadora e a Escola Estadual Maria Constança Barros Machado, localizadas na cidade de Campo Grande, hoje capital do estado de Mato Grosso do Sul, mas que no recorte temporal desta pesquisa, dos anos de 1931 a 1961, era um dos municípios mais importantes ao sul do estado uno de Mato Grosso³.

² Explico que ao longo do trabalho posso referir-me às instituições ora usando seus nomes atuais, Colégio Nossa Senhora Auxiliadora e Escola Estadual Maria Constança Barros Machado, ora com os nomes que aparecem nos documentos do período pesquisado, Ginásio Feminino Nossa Senhora Auxiliadora e Colégio Estadual Campograndense.

³ O Estado de Mato Grosso do Sul foi criado pela Lei Complementar nº 31, do dia 11 de outubro de 1977.

O recorte temporal foi assim definido por ser 1931 o ano em que entra em vigor a Reforma Francisco Campos cujas mudanças para o ensino das Línguas Vivas nas escolas secundárias foram significativas e, 1961, por ser o momento em que, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 4.024, de 1961, excluiu-se o Latim como disciplina obrigatória e se traçou um novo currículo, mais flexível e descentralizado em relação às línguas estrangeiras modernas tornando-as parte do núcleo das optativas.

A inclinação por essas duas escolas secundárias veio por julgá-las representativas da cultura escolar da cidade e por terem suas histórias muito presentes e interligadas à história de Campo Grande. Também o fato de ser a primeira, uma instituição privada e confessional e a outra, o primeiro ginásio público da cidade, pode evidenciar aspectos de suas singularidades, inclusive na forma de pensar a relação entre os objetos e o ensino das Línguas Vivas.

Utilizarei a expressão “Línguas Vivas” para designar as línguas estrangeiras modernas e faladas como o Inglês, Francês, Alemão, Italiano, Espanhol ou outros idiomas oficiais, conforme foi instituída nos documentos oficiais,⁴ no recorte temporal investigado, em oposição às línguas denominadas “Mortas” e também às “Línguas Nacionais”. Na França e em Portugal essa denominação ainda é usada, no Brasil, no entanto, foi substituída por “Línguas Estrangeiras Modernas” ou apenas, “Línguas Modernas”.

1. DOIS GINÁSIOS E SUAS HISTÓRIAS: UMA BREVE EXPOSIÇÃO

O atual Colégio Nossa Senhora Auxiliadora nasceu como uma instituição confessional para meninas, no ano de 1926, oferecendo os cursos elementar de 4 anos e complementar de 2 anos. Fundado e mantido pela Congregação das Irmãs Salesianas de Dom Bosco ou Filhas de Maria Auxiliadora, começou suas atividades em um prédio

⁴ A expressão Línguas Vivas aparece nos documentos oficiais desde os anos de 1854, na Reforma Couto Ferraz (Decreto nº 1331, de 17 de fevereiro de 1854, Art. 80), Benjamin Constant, em 1890, Reforma Rivadávia Correa (Decreto nº 8660, de 1911), nas Reformas Maximiliano (Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915), Rocha Vaz (Decreto nº 16.782, de 13 de janeiro de 1925), Francisco Campos (Decreto nº 20.630, de 1931 e Decreto nº 20.833, de 21 de dezembro de 1931) e Capanema (Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942)

alugado. Em 1927, conforme Penteado (1996), já tinha matriculadas 277 meninas, sendo 250 externas e 27 internas.



Figura 1: Fotografia da fachada do Ginásio Feminino Nossa Senhora Auxiliadora/Colégio Nossa Senhora Auxiliadora

Fonte: PENTEADO, Yara. **Auxiliadora 70 Anos: 1926 – 1996**. Campo Grande: Gráfica e Editora Ruy Barbosa, 1996, p. 38.

Funcionando em regime de externato, internato e semi-internato e atendendo alunas pagantes e não-pagantes⁵, no ano de 1931, a escola mudou-se para um prédio próprio, onde funciona até hoje. Em 1934 fundou seu curso ginásial com o nome de Ginásio Feminino Nossa Senhora Auxiliadora e, pelo Decreto nº 11.470, de 03 de fevereiro passou a Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, oferecendo os cursos Primário, Comercial Básico, Secretariado (reconhecido em 1934) e o Ensino Secundário abrangendo dois ciclos, o ginásial e o complementar.

⁵ Conforme o Regimento Interno da escola, as não-pagantes só ingressavam na escola com a apresentação de comprovação de pobreza, ou por serem órfãs ou terem sido abandonadas. Essas vagas eram colocadas à disposição das autoridades municipais e estaduais. A instituição também mantinha um curso Primário destinado exclusivamente às meninas pobres e órfãs que não dispunham de recursos.

Essa instituição também manteve a Escola de Comércio Dom Bosco, os cursos de admissão, propedêutico e contabilidade e, em 1930, fundou a Escola Normal Dom Bosco⁶, equiparada às escolas normais do estado de Mato Grosso.

Quanto ao ginásio público, somente em 1939, houve a autorização do interventor Júlio Müller para a sua abertura. A Escola Estadual Maria Constança Barros Machado iniciou suas atividades com o nome de Liceu Campograndense e funcionou em um prédio anexo ao Grupo Escolar Joaquim Murтинho.

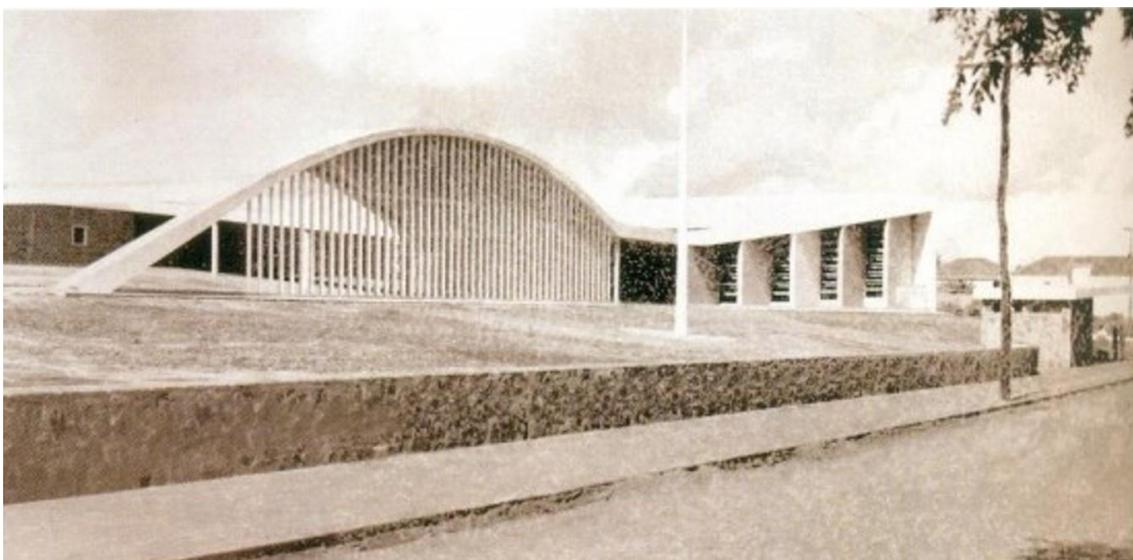


Figura 2: Fotografia da Fachada do Colégio Estadual Campograndense/Escola Estadual Maria Constança Barros Machado.

Fonte: Arquivo Público Estadual de Mato Grosso do Sul.

Sua fundação foi resultado de uma mobilização política intensa da sociedade e teve a professora Maria Constança Barros Machado como uma de suas maiores participantes. A implantação de um ginásio público poderia atender as famílias que não tivessem condições de manter seus filhos nas instituições particulares ou mesmo mandá-los estudar em outras cidades. (PESSANHA; DANIEL, 2002).

Criado pelo Decreto nº 229, de 27 de dezembro de 1938, e instalado em março de 1939, o Liceu Campograndense só iniciou suas atividades em 1942. Segundo

⁶ Este curso deixou de ser oferecido em 1941, segundo Histórico da Escola, porque o estado de Mato Grosso “eliminou os cursos normais aguardando a reforma do ensino” e voltou em 1948, agora com o nome de Escola Normal Nossa Senhora Auxiliadora.

Pessanha & Silva, “a inspeção prévia foi concedida em 20 de fevereiro de 1941 mas a escola não funcionou nesse ano, em 1942, reabriu e funcionou com duas primeiras séries” (PESSANHA & SILVA, 2012, p. 259-260).

A instalação do 2º ciclo secundário ocorreu em 31 de março de 1953, com a 1ª série do curso científico e 24 alunos matriculados. Com isso, o Ginásio Estadual Campograndense passou a se chamar Colégio Estadual Campograndense.

Conforme Relatório de 1952, assinado pela diretora Maria Constança Barros Machado,

(...) a expectativa para o ano de 1953 é de um crescente número de alunos com a abertura do curso científico, que, conforme o desejo do Sr. Governador do Estado, foi feito no ano letivo findo, o relatório de inspeção permanente e o conseqüente funcionamento do curso colegial – 2º ciclo – para o ano letivo de 1953, que aguardamos autorização para o início das aulas da 1ª série do curso científico, a primeiro de março do corrente ano (PESSANHA & ASSIS, 2011).

A presença dessa instituição⁷ em Campo Grande tornou-se mais marcante com sua mudança, em 1954, para sua sede própria, um prédio projetado por Oscar Niemeyer, cujas características modernas distinguia-o ainda mais das outras instituições secundárias da cidade.

É interessante destacar aqui que no final da década de 1930, Campo Grande contava com três instituições de Ensino Secundário, todas particulares. Além do Ginásio Feminino Nossa Senhora Auxiliadora, havia uma instituição confessional para meninos e uma escola não confessional para meninos e meninas. Bittar (1998) ponderou que a ausência de um ginásio público nessa cidade, até 1939, foi uma das questões que concorreram para o acirramento das ideias separatistas.⁸

A primeira instituição foi fundada em 1917 com o nome de Instituto Pestalozzi. Posteriormente foi denominada Ginásio Municipal de Campo Grande e equiparada ao Colégio Pedro II, em março de 1927, tendo como inspetor Federal o Dr. Jaime Ferreira de Vasconcellos. Em 1929, o Ginásio foi adquirido pelos padres salesianos, recebendo o

⁷ A Escola Estadual Maria Constança Barros Machado foi o lócus de pesquisa do Projeto: Tempo de Cidade, Lugar de Escola: um estudo comparativo sobre a cultura escolar de instituições escolares exemplares constituídas no processo de urbanização e modernização das cidades brasileiras (1880- 1970). Financiado pelo CNPq e pela FUNDECT/MS. Este projeto gerou dissertações de mestrado e teses de doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação da UFMS. Ver PESSANHA (2010).

⁸ Em 1941, conforme circular nº 1, de 10 de janeiro de 1941, o único Ginásio Federal equiparado do estado de Mato Grosso era o Liceu Cuiabano, na capital Cuiabá. (BICUDO, 1942)

nome de Ginásio Municipal Dom Bosco, hoje, Colégio Dom Bosco. Escola para meninos, funcionava em regime de internato e externato, oferecendo o curso primário e ginásial, assim como o preparatório.

O Colégio Oswaldo Cruz, antes Internato Oswaldo Cruz, foi criado no final da década de 1920. Há referências à sua criação nos anos de 1927 e 1929. Funcionava em regime de internato, semi-internato e externato. Equiparado ao Colégio Pedro II, oferecia os cursos ginásial, propedêutico e primário, além do contador. Diferente do Ginásio Municipal Dom Bosco e do Ginásio Feminino Nossa Senhora Auxiliadora, era uma escola não confessional para meninos e meninas.

Foi a descoberta de um Relatório, do ano de 1952, do então Ginásio Estadual Campograndense e Escola Normal Joaquim Murтинho, a grande motivação para o desenvolvimento desta pesquisa. Nesse documento são apresentados o corpo docente da escola e a lista de materiais adquiridos pela instituição.

Segundo o Relatório, “Foram adquiridos vários armários para a secretaria, cadeiras, e para uso das aulas, uma vitrola, coleção de discos da língua francesa, coleção de língua inglesa e outros materiais” (PESSANHA & ASSIS, 2011). Esses dados instigaram-me a ir em busca desses materiais e procurar entender seus papéis ao habitarem aquele espaço escolar.

Mas, logo percebi que haveria uma grande dificuldade para resgatar esses objetos porque, de modo geral, os materiais antigos das escolas são descartados, incinerados ou deixados em depósitos sem nenhum cuidado com sua preservação, perdendo, com isso, marcas e características importantes de suas biografias. Muitos são, simplesmente, levados por alguém que se interessou em tê-los, permanecendo, nesse caso, em maior número o acervo bibliográfico e os arquivos das secretarias.

Contudo, a dificuldade pode ser transformada em desafio se considerarmos que o Ensino Secundário, no caso desta pesquisa, o curso ginásial, teve nos objetos que compuseram seu patrimônio material sua grande marca e evidência de Modernidade e que a composição material da escola secundária foi um dos elementos sinalizadores de suas mudanças, fossem elas legislativas, metodológicas ou de concepções pedagógicas.

Considerar também que as duas escolas secundárias que foram escolhidas como lugares da pesquisa, mesmo distantes dos centros de decisão do país, procuravam acompanhar as recomendações e decisões governamentais, no sentido de manterem-se

equiparadas ao Colégio Pedro II, aspecto importante para suas condições de instituições modernas, é um outro fator importante para esta análise.

Especialmente a partir de 1930, nota-se que os ginásios e colégios procuravam equipar-se das modernidades pedagógicas e dos materiais didáticos. Para as Línguas Vivas, as Instruções, inspiradas nas Instruções francesas, “Instructions relatives à l’enseignement des langues vivantes”, de 1901 e propostas para o Colégio Pedro II, detalharam o método de ensino, suas práticas e os recursos materiais que o comporiam. Além disso, o Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931⁹, salientou a composição do quadro de professores como elemento fundamental para seu reconhecimento e posterior equiparação ao Colégio Pedro II.

Os documentos escritos e objetos documentos descobertos nas instituições indiciam a tentativa em seguir as Reformas educacionais e suas propostas. O Relatório de 1937 do Ginásio Feminino Nossa Senhora Auxiliadora, pedindo a fiscalização permanente para a instituição e destacando a composição do quadro do corpo docente da instituição é um deles.

Segundo o Inspetor Amélio de Carvalho Baís, seus profissionais eram escolhidos com muito rigor, a maior parte era formada pelas religiosas e padres salesianos, mas algumas disciplinas tinham docentes externos.

É este a meu ver (palavras do inspetor federal) o melhor título que apresenta o Ginásio para obter equiparação permanente. Dirigido por educadoras religiosas, o Estabelecimento escolheu seus professores externos sob moldes da mais estrita moralidade e competência didática. Pode-se afirmar que neste Colégio a orientação pedagógica é moderníssima. (GINÁSIO FEMININO NOSSA SENHORA AUXILIADORA, 1937)

Nesse mesmo documento são apresentadas as Salas Especiais e seus materiais didáticos, as instalações da escola, as salas de aula com a descrição do seu mobiliário, carteiras, quadros-negros, cátedra, armários embutidos em cada sala de aula para materiais de uso diário como “mapas, quadros-murais, giz, tinta, artigos de desenho.” (GINÁSIO FEMININO NOSSA SENHORA AUXILIADORA, 1937).

⁹ O Decreto, no Título II, Inspeção do Ensino Secundário, Capítulo I, Art 45, destaca: “A concessão de que trata o artigo anterior será requerida ao Ministro da Educação e Saúde Pública, que fará verificar. I- Disponibilizar de instalações, de edifícios e material didático, que preencham os requisitos mínimos prescriptos pelo Departamento Nacional de Ensino; II- ter corpo docente inscrito no Registro de Professores.

A composição do corpo docente também aparece no Relatório de 1952 do então, Ginásio Estadual Campograndense, confirmando ser este um aspecto relevante na avaliação da escola. Nesse Relatório, a diretora Maria Constança destaca que o quadro de professores da instituição era formado por 15 membros, “em geral os professores são leigos, possuindo o curso de Filosofia apenas D. Maria da Glória Sá Rosa, José Pereira Lima Lins e Nélia Azambuja da Cunha” (PESSANHA & ASSIS, 2011), porém, segundo o documento, todos eram registrados no Departamento Nacional de Educação.

Entendo que as reformas Francisco Campos e Gustavo Capanema foram especialmente importantes para o ensino das Línguas Vivas no Ensino Secundário brasileiro, não somente pela oficialização do Método Direto, mas, e principalmente, pela introdução nas escolas de artefatos didáticos modernos, que chamo aqui de modernidades, tais como vitrolas, coleções de discos, coleções de livros, projetores de imagens fixas, *slides* e *filmstrips*, como parte de concretização do cenário de modernização desse nível de ensino.

Dessa forma, minha tese vai no sentido de que as modernidades para o ensino das Línguas Vivas foram adquiridas pelas escolas aqui pesquisadas, chegaram até elas, habitaram seus espaços e compuseram seu patrimônio material, porém, muito mais como cumprimento das rígidas exigências dos programas oficiais e dos permanentes e rigorosos processos de inspeção, do que pela necessidade e propósito de incorporá-las à cotidianidade das aulas de línguas estrangeiras modernas.

Com isso, essas modernidades foram guardadas nos armários das escolas e sendo aos poucos levadas para seus depósitos de onde foram descartadas ou permaneceram esquecidas, tornando-se em “modernidades abandonadas”.

“Modernidades abandonadas” na forma concebida por Martin Lawn¹⁰ (2011) ao se referir aos objetos que em um tempo determinado entraram na escola como parte inovadora das práticas cotidianas e que acabaram abandonados em função de suas substituições por objetos mais inovadores. Mesmo que tenham chegado a esses espaços como inovações, podem ter perdido suas funções e sentidos nas instituições, ou foram, conforme o autor, reutilizados em contextos diferentes daqueles para os quais foram pretendidos.

¹⁰ *Abandoned Modernities: images of the materialities of schooling*. Título da palestra realizada por Martin Lawn no Colóquio “Rituais escolares em gestos e objetos”, ocorrido em Lisboa em 2011.

Neste trabalho, o termo foi emprestado para designar os materiais didáticos das aulas de Línguas Vivas que entraram nas escolas secundárias como elementos de modernização e inovação do ensino das línguas francesa e inglesa e da educação secundária e que, ao habitarem esses espaços trouxeram com eles as ideias e tendências metodológicas para esse ensino e as recomendações governamentais para seu uso.

Portanto, para analisar esses materiais didáticos como componentes da Cultura Material apresento uma discussão sobre esse campo de investigação que, para alguns autores ainda está em construção, mas que, em função de seus diálogos com outras disciplinas, permitiu perspectivas de análises mais alargadas, transformando os objetos materiais em fontes e objetos buscando neles vestígios não de uniformidade, mas de desvios, de não-ditos, de detalhes e dados marginais.

2. A CULTURA MATERIAL: POR UMA HISTÓRIA A SER CONSTRUÍDA PARA ALÉM DOS SUPORTES ESCRITOS

Testemunhos da cultura material vão desde construções monumentais como as Muralhas da China, a Cidade Proibida, os grandes edifícios construídos para abrigar as Exposições Universais, as modernas e monumentais construções nos Emirados Árabes, até pequenos objetos de uso doméstico como aqueles encontrados nas escavações arqueológicas, ou mesmo artefatos produzidos e comprados como parte da cultura do consumo. Todos eles são reveladores do cotidiano de uma sociedade, e por serem representativos de um tempo e de um lugar, são social e culturalmente marcados.

Todavia, para a História, foram os suportes escritos reunidos nas bibliotecas e nos arquivos, os testemunhos e materiais que permitiram suas primeiras escritas. Somente no século XX, as preocupações dos historiadores em analisar fontes tradicionais tais como os documentos oficiais e seus discursos, as tendências econômicas, estruturas sociais e os acontecimentos políticos começaram, cada vez mais, a dar lugar ou se somar a outros tipos de fontes possibilitando, com isso, a aproximação com aspectos antes desprezados ou considerados menores nas práticas investigativas.

Nessa perspectiva, a noção de documento foi revista e ampliada. Revista, no sentido de se perceber sua não-neutralidade e considerá-lo como expressão do poder de

uma sociedade sobre sua memória. Ampliada, por não se restringir aos documentos oficiais escritos, analisando também os arquivos orais e outras fontes, até então, pouco valorizadas como as fotografias, textos literários, registros de nascimento ou de batismo, inventários e filmes.¹¹ (LE GOFF, 2013; BURKE, 2005).

Ao ser ampliada, passou a considerar também os artefatos materiais, elementos culturais que, quando transportados para a história, transformaram-se em documentos e fontes e mostraram-se tão ou mais reveladores das relações sociais nos diferentes tempos e lugares que os próprios documentos escritos.

Por serem ligados às experiências comuns e cotidianas, as histórias lidas a partir deles, acabam por desvelar valores, comportamentos, tensões e conflitos, ou como sugere Peter Burke (2011, p.25), promovem “o processo de interação entre acontecimentos importantes e suas tendências por um lado, e as estruturas da vida cotidiana por outro”.

Para Certeau (2002), o estudo histórico é produto de um lugar e de um tempo e, portanto, social, econômico e culturalmente marcado. Sendo assim, os arquivos, os artefatos materiais, as coleções, as imagens são elementos culturais que conduzidos para a história transformam-se em documentos e fontes de investigação.

Uma operação difícil que vai além da descoberta dos materiais, ou de indícios de sua existência pois é preciso produzi-los enquanto documentos, recopiando-os, transcrevendo-os ou fotografando-os e, assim, segundo Certeau (2002) conferir-lhes estatuto de fontes documentais para que esses objetos possam ser analisados para além de seus lugares já definidos e seus usos observáveis.

Historicamente, mesmo com a prevalência dos documentos escritos, na Europa, já no século XVIII, os estudiosos interessados em pesquisar as materialidades da vida social começaram a delinear um conceito para uma cultura voltada à investigação dos artefatos materiais que viria, mais tarde, a se constituir na Cultura Material. Contudo, segundo Pesez (2005), foi apenas no final da primeira década do século XX, que se iniciou uma longa maturação epistemológica, mais especificamente da Sociologia, da

¹¹ Burke (2011) indica que muitos estudos em história da cultura material ainda são mais fortemente baseados em fontes documentais escritas ou literárias do que no estudo dos artefatos em si ou são feitos para confirmar hipóteses sobre evidências escritas.

Etnologia e de uma nova Arqueologia promovendo uma “tomada de consciência da cultura material.” (PESEZ, 2005, p.238).

No Brasil, embora ela ainda se faça mais presente nos estudos da Antropologia, Etnologia e Arqueologia, pois, historicamente, foram principalmente essas áreas as responsáveis em buscar nos objetos materiais e nas suas descobertas uma reflexão sobre o mundo e sua prática material, outras áreas do conhecimento têm demonstrado interesse por objetos que retratam domínios simbólicos pouco visitados anteriormente, o estudo do consumo provocado pela mídia e propaganda é um deles.

Porém, antes de serem analisados como fontes e objetos de pesquisa, os suportes materiais resultantes das investigações arqueológicas e antropológicas ajudaram a formar as grandes coleções ligadas aos resíduos materiais das culturas, em grande parte, não possuidoras de registros textuais escritos.

Esses elementos da Cultura Material foram, então, catalogados e expostos em museus e exposições, não só com o objetivo de revelar as práticas culturais e sociais dos povos, mas também como representação e comparação entre eles. Sua guarda nos museus ou ambientes onde poderiam ser vistos e visitados, tinha também o sentido de preservá-los, com isso, esses locais tornaram-se o que Tilley (2009, p.02) definiu como “the great showcases for the display of a vanishing world”¹².

Espaço de percepção dos objetos como base empírica e concreta para a compreensão da evolução, difusão e mudanças sociais, para Ulpiano de Meneses (2013) os museus são lugares não só de exposição ou organização de objetos, mas também onde se pode compreender os mecanismos de apropriação social e a dimensão material da vida social.

As instituições escolares também constituíram seus museus. Especialmente, nos séculos XIX e parte do século XX, os museus escolares, segundo Petry (2009), eram espaços presentes no interior das escolas e funcionavam como auxiliares no ensino, no entanto, não seguiam a ideia principal de museu como local de preservação de memória. Sendo assim, esses espaços podiam ser organizados tanto dentro das salas de aula quanto em um ambiente especial, um gabinete reservado para tal finalidade.

¹² “Os Museus tornaram-se grandes vitrines para a exibição de um mundo desaparecido”. (TILLEY, 2009, p.02) (Tradução livre)

Como campo de pesquisa, a Cultura Material teve um peso importante na França e na história intelectual. Deu seus passos naquele país com Lucien Febvre, Marc Bloch, Fernand Braudel, Jacques Le Goff, Georges Duby, Emmanuel Le Roy Ladurie e os trabalhos dos *Annales*, que pensaram a escrita da história percebendo a história intelectual como uma reação diante dos escritos. Suas ideias diretrizes propunham o diálogo com outras disciplinas e a aproximação entre as histórias política, diplomática, econômica, social e cultural, considerando, assim, a vida das sociedades.

Então, os estudos em Cultura Material antes voltados para os objetos do passado pré-histórico, ampliaram seus lugares de investigação considerando os objetos de outros tempos e espaços e introduziram duas dimensões importantes nas suas análises, a de que ela é uma cultura do coletivo e que se interessa pelo não-acontecimento ou pelos fatos cotidianos. (BUCAILLE & PESEZ, 1989).

Explorando a cotidianidade, as pessoas ordinárias e suas circunstâncias materiais, a Cultura Material aproximou-se da História Social e da História Cultural, considerando também períodos como a Revolução Industrial, a América e África coloniais chegando até as sociedades atuais. Dessa forma, os objetos passaram a ser vistos como produtos e vetores das relações sociais, das identidades étnicas, da difusão de ideias entre grupos diferentes, dos fenômenos migratórios e das mudanças sociais.

Na década de 1960, principalmente com a obra de Braudel, *Civilização material e capitalismo – séc XVI ao séc. XVII*, a Cultura Material tomou como objeto histórico um tema que se contrapôs ao da história intelectual clássica. Nesse momento, a ideia, uma construção consciente e individual se opôs à mentalidade, construção coletiva que governa as representações sociais sem que seus sujeitos percebam. Mesmo assim, os estudos ainda apresentavam limitações nesse campo, uma vez que, se havia dificuldades para o uso de documentos escritos como fontes, maiores seriam os problemas em usar os artefatos para esse fim.

A partir daí, muitas investigações começaram a focar os modos como, em sua materialidade, os objetos poderiam afetar e produzir experiências e hábitos e trazer, com isso, consequências para a vida social. Tempo e espaço não se restringiram mais à data e lugar, mas passaram a denotar e estabelecer um conjunto de valores e de relações com o mundo, tipos de ligações temporais entre as coisas, as ações e as formas de sociabilidade.

Esse movimento fez com que a vida material também fosse pensada em relação às artes, à arquitetura, ao seu uso social em cerimônias e rituais, ao não extraordinário, à vida habitual e em suas diferentes formas de apropriação. Nesse sentido, questões sobre o que as coisas são e o que fazem no mundo social, como os objetos são incluídos, incorporados e misturados ao mundo dos indivíduos, dos grupos, das instituições foram trazidas para as discussões. (TILLEY, 2009).

Na França, segundo Souza (2007), nos anos de 1980, as portas para a investigação de uma cultura do cotidiano privilegiando a análise da vida material foram abertas pelos estudos ligados aos objetos domésticos e ao vestuário, assim, os artefatos passaram a ser pesquisados não só quanto a sua circulação, mas também quanto a sua recepção e uso.

Atualmente, os estudos em Cultura Material, apresentam um volume expressivo de produções e pesquisas publicizadas em livros, artigos, dossiês, revistas científicas importantes, entre elas, *The Journal of Material Culture*¹³, editada desde 1996, que traz em suas publicações, trabalhos de arqueólogos, antropólogos, sociólogos, historiadores, geógrafos e outros cientistas sociais.

O diálogo entre essas áreas do conhecimento confere o caráter interdisciplinar desse campo e ajuda a evidenciar a dimensão material e as materialidades dos objetos na busca de informações sobre o que somos, como vivemos e como vivíamos. Para Tilley (2009), por ser um campo intelectual de fronteiras alargadas, a Cultura Material é mais indisciplinada que disciplinada, pois está em constante mudança e redefinição de si mesma e de seus objetos de investigação.

Souza (2007), ao fazer um levantamento das produções sobre a história da cultura material adverte ser este um campo de estudo ainda em construção, portanto imerso em divergências teóricas, mas destaca que “as representações, os valores, os significados e as apropriações quanto à materialidade, aos processos de produção, às tecnologias e à circulação de objetos” (SOUZA, 2007, p.169) são aspectos relevantes para sua investigação.

¹³ Periódico que traz discussões sobre a relação entre artefatos materiais e as relações sociais. Disponível também eletronicamente pelo endereço <http://mcu.sagepub.com>, tem em seu quadro editorial pesquisadores de universidades inglesas, francesas, estadunidenses, canadenses, alemãs, indianas e belgas.

Como um meio metafórico poderoso para a reflexão sobre o mundo, através da análise de sua prática material e da relação que as pessoas estabelecem com os objetos, a Cultura Material acentuou, por um longo período, os estudos dos artefatos ligados à tecnologia¹⁴ ou à descrição de sua forma. Pensado no seu sentido meramente utilitário, o termo material vinculava-se a algo perceptível ao tato, implicado na sua existência física, nos resíduos arqueológicos, nas cerâmicas, nos utensílios domésticos que poderiam ser tomados como cultura material e componentes de práticas culturais.

Mantendo uma relação direta com as formas materiais que permeavam a vida do homem, “o material” só poderia existir se houvesse uma materialidade expressa “no concreto, no e pelos objetos” (PESEZ, 2005, p. 241-242). No momento em que essa cultura se manifestava de forma abstrata, nas representações mentais, na língua, nas artes, assim como nas relações sociais e de produção, ela deixaria de ser material.

Embora a análise interpretativa das características físicas dos objetos seja um dos passos para conhecê-los, sobretudo se pensados em seu senso multidimensional como espaço, forma, cor, sabor, textura, sons, cheiros, movimento, são as relações entre objetos e pessoas, objetos e espaços, objetos-pessoas e rotinas percebidas nas materialidades dos artefatos que permitem a desnaturalização de objetos que, de tão presentes, tornam-se, muitas vezes, invisíveis no cenário cotidiano e aos olhos dos investigadores.

Portanto, enxergá-los e reconhecê-los como formas materiais de ideias e como condutores de sentidos é o que se pode fazer para ir além de sua evidência material e deslocar seus sentidos na cultura. Ortiz (1998), por exemplo, ao fazer uma análise do advento das novas tecnologias no final do século XIX, como parte de um estudo sobre a Modernidade na França, estendeu suas observações para além dos níveis técnico e econômico, privilegiando o olhar sobre as mudanças culturais e sociais que a Modernidade promoveu.

Nessa direção, citou o papel do automóvel no redimensionamento do uso do tempo pelas pessoas, a eletricidade na mudança dos padrões de conforto, a difusão do telefone e a abertura dos grandes magazines como elementos da modernidade que deslocaram a organização da sociedade para um patamar diferente daquele que se havia

¹⁴ Tecnologia como pensada por Ortiz (1998, p.27) “exposição racional e sistemática das operações técnicas (o que pressupõe a criação de escolas especializadas em cada ramo do conhecimento).”

estabelecido com a Revolução Industrial e suas inovações como a estrada de ferro, a iluminação a gás, o telégrafo, a fotografia.

Para o autor, o sistema técnico que gerou o avião, a eletricidade, o rádio, o cinema, o automóvel constituiu-se no que chamou de “segundo século XIX” (ORTIZ, 1998, p.31). Utilizo sua descrição sobre o aparelho telefônico para ilustrar como a perspectiva mais alargada de análise dos objetos materiais e a noção de materialidade podem deixar entrever aspectos sociais e culturais importantes e novos modos de experienciar o tempo e o espaço.

É inegável que as mudanças do telefone fixo quanto à sua forma, ao seu tamanho ou à passagem do disco para as teclas geraram também novas maneiras de manipulá-lo, mas, podemos também pensar que a sua chegada nas residências, no final do século XIX, proporcionou impactos destacáveis como a reorganização na sociabilidade entre as pessoas, sobretudo, porque deixou de ser um instrumento apenas do ambiente de trabalho e entrou nas casas, diminuindo, com isso, as fronteiras entre as esferas pública e privada. “Pelo telefone, o mundo dos negócios aos poucos se aproxima das residências burguesas.” (ORTIZ, 1998, p.29).

Com o movimento de ampliar seu uso também para o espaço privado, esse aparelho modificou as noções de proximidade e distância, introduzindo uma dimensão nova na história das sensibilidades, quando, por exemplo, tornou-se substituto das cartas de amor. Outra perspectiva foi sua glamourização, ao ser apropriado pelo imaginário da *Belle Époque*, foi reproduzido nos cartões-postais e utilizado como cenário nas peças de teatro, tendo sua imagem associada ao galanteio.

Segundo Ortiz (1991), duas noções são fundamentais para o estudo da Modernidade, a de “circulação” e de “sistemas”. As discussões desse autor desenvolvem-se no sentido de circulação como mobilidade e deslocamento de pessoas e mercadorias e da nova configuração socioeconômica promovida pelo intercâmbio consequente dessa movimentação.

Os sistemas vistos como redes de interconexões, tal qual o sistema telegráfico, o sistema ferroviário e o de comunicação que além de encurtarem as distâncias, provocaram um sombreamento das fronteiras e barreiras espaciais.

Como a modernidade também foi o momento da industrialização e urbanização, ela se constituiu em “um sistema no qual as partes estão interligadas entre si” (ORTIZ,

1991, p. 242), para isso, era fundamental que essas partes fossem ordenadas. Nessa ordenação, o controle do tempo transformou-se em mais um elemento importante, o tempo da fábrica, o tempo do comércio, o tempo da escola.

Um objeto importante nessa ordenação foi o relógio que deixou de ser decorativo ou de ostentação e carregado de carga estética para transformar-se em artefato de utilidade. Por meio dele, as horas foram espalhadas em todos os lugares, nas estações férreas, nas escolas, nas fábricas, nas praças, nas avenidas, nos braceletes, nos bolsos e mais tarde nos painéis dos automóveis.

Ao incluirmos, portanto, os objetos nas teias de significados produzidos tanto por eles mesmos quanto por quem os criou, comprou, usou, descartou ou guardou, o olhar nas materialidades constitui-se em um caminho privilegiado para se entender as relações sociais, o tempo, o espaço, as representações, bem como as relações de troca, produção e consumo geradas por eles.

Dessa forma, duas percepções precisam ser consideradas em relação a essa materialidade. A primeira é a de que os artefatos desempenham diferentes papéis na sociedade, servindo para propósitos diversos e por isso seus sentidos não se esgotam na análise de suas funções e descrição física.

A segunda volta-se para a ideia de que as pessoas, ao produzirem e usarem os objetos criam sentidos, experimentam sensações, guardam memórias ou provocam esquecimentos, tornando-se fontes importantes para se levantar questões sociais, culturais e epistemológicas sobre o passado.

Essas percepções fundamentaram estudos de áreas como a semiótica, por exemplo, que busca nos objetos a sua significação cultural, sua importância para a socialização e para outros processos sociais e culturais, pois, funcionando como signos, eles só têm sentido nas redes de relações nas quais estão inseridos.

Outras análises voltaram-se para pesquisas que relacionam o gosto e o valor estético aos artefatos materiais, investigando os processos conceituais de se fazer julgamentos, os tipos de subjetividade envolvidos e como as decisões ou escolhas consideram as normas coletivas. O “gosto”, por exemplo, foi investigado por Bourdieu (2008) para mostrar como o capital cultural está associado a objetos culturais específicos cuja apropriação molda as pessoas por meio de seus efeitos em relação à reprodução do habitus de uma classe social.

Para Pesez e Bucaille (1998), a materialidade é uma característica importante para as investigações no campo da Cultura Material, porque promove o desvelamento da dimensão material da vida social e cultural por meio dos objetos, dos papéis, propósitos e sentidos que desempenham e carregam, ajudando, dessa forma, a revelar os fenômenos da cultura do coletivo e dos fatos repetitivos que retratam hábitos, costumes e tradições.

Tilley, por outro lado, entende que o foco na materialidade permite perceber o que os objetos fazem no mundo social e destaca que, “the objects change their meanings through their life cycles and according to the way they are used and appropriated and in the manner in which individuals and groups identify them.”¹⁵ (TILLEY, 2009, p.71).

Entendo materialidade tal qual Martin Lawn e Ian Grosvenor (2005), ou seja, as formas com as quais os objetos adquirem sentido, como são usados e como se ligam às redes ativas heterogêneas onde as pessoas, os objetos e as rotinas são conectadas. Portanto, sua noção, neste trabalho, vai além da dimensão material do objeto e da sua concretude, sendo também entendida como teias¹⁶ de significados e sentidos tecidas nas relações entre os objetos e entre os objetos e as pessoas.

Sendo assim, podemos pensar que, independente da aproximação que se faça, seja pelos objetos em si ou por meio de sua relação com as pessoas, os estudos em Cultura Material recaem na relação dialética entre as pessoas e os objetos, pois estes importam para a cultura e para a sociedade e sua análise não pode desconsiderá-las, eles têm vida social, uma das chaves para se entender a cultura.

Objetos, artefatos, bens, mercadorias, coisas, tecnologias, materiais são todos termos utilizados em analogia à Cultura Material. Independente da escolha do pesquisador para sua nomeação, o importante é reconhecer que eles existem nas redes de relações e servem para defini-las, mediá-las e ordená-las, só existem porque forças políticas, sociais e culturais definem-nos como tal.

¹⁵ “Os objetos mudam seus sentidos ao longo de seus ciclos vitais e de acordo com seu uso e apropriação e também no modo como os grupos ou indivíduos identificam-se com eles” (TILLEY, 2009, p.71) (Tradução livre)

¹⁶ A imagem de teias de significados foi buscada no conceito de cultura de Geertz (1978) que a assume “como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado.” (GEERTZ, 1978, p.15).

Polissêmicos, não apresentam uma única interpretação porque estão sujeitos a mudanças de sentido em relação ao tempo e espaço em que se inserem e fornecem informações sobre domínios simbólicos diferentes, revelando as tensões e contradições que permeiam as experiências sociais. Além disso, ao circularem entre as pessoas, podem produzir novos e diferentes tipos de atividades para os quais nem sempre foram pensados.

De acordo com Tilley (2009), os objetos “falam” sobre relações sociais de formas, muitas vezes, impossíveis de serem externadas pelos discursos orais ou escritos.

The artifact through its silent speech and written presence, speaks what cannot be spoken, writes what cannot be written, and articulates that which remains conceptually separated in social practice. (TILLEY, 2009, p.62)¹⁷

Ouvir o que os objetos têm a “dizer”, ler o que eles “escrevem” são possibilidades de estudo dessa Cultura Material que apresenta muitas vertentes de investigação. Para as discussões em Educação, a apreensão dos objetos produzidos para e pela escola como vetores dos modos de socialização e das práticas nela constituídas pode dar visibilidade a um conjunto de investimentos feitos especialmente a partir do século XIX, no sentido de modernizá-la, considerando, entre eles, a intensificação de medidas governamentais em torno de programas e métodos, da regulamentação e homogeneização do cotidiano escolar.

2. A CULTURA MATERIAL DA ESCOLA: OS MATERIAIS E OBJETOS DIDÁTICOS IMPORTAM PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Quando as escolas primárias e, posteriormente, as secundárias tornaram-se obrigatórias ou transformaram-se em escolas para as massas, os modos de socialização vividos nelas deram origem a uma cultura compartilhada que passou a ser parte de um

¹⁷ O artefato, com sua presença inscrita e fala silenciosa, pode não só falar sobre o não-dito como escrever sobre o não-escrito, além de articular o que ainda permanece conceitualmente separado nas relações sociais. (TILLEY, 2009, p.62)

patrimônio comum externado nas suas práticas, nos rituais, nas rotinas, nos materiais didáticos, na organização dos prédios e salas de aula.

As materialidades geradas nesses ou para esses ambientes constituíram-se no seu patrimônio material e em um novo arquivo possibilitando ao pesquisador da História da Educação analisar as tradições ali constituídas, explorar as práticas discursivas e os elementos etnográficos que evidenciam a herança cultural construída nesse espaço. Essas materialidades ou restos arqueológicos da escola são fontes importantes para se fazer perguntas aos indícios da herança material ainda visíveis da educação. (ESCOLANO, 2009, 2012).

Entretanto, essas fontes materiais foram por muito tempo subestimadas ou entraram tardiamente nas pesquisas educacionais, muito em função dos testemunhos da cultura da escrita presente nas escolas, mas também por serem tardias as investigações sobre o fazer cotidiano escolar e suas práticas.

Foram os estudos em cultura escolar¹⁸ que, ao se voltarem para o interior da escola, permitiram ampliar o olhar sobre suas materialidades para além dos suportes escritos e, segundo Escolano (2009), elas acabaram por se constituir em um componente fundamental na configuração dessa cultura como um campo de pesquisa, encontrando nos objetos produzidos por e para a escola ou mesmo vindos de outras áreas mas incorporados ao seu cenário, vestígios das práticas historicamente instituídas, da circulação de ideias pedagógicas, das tendências metodológicas, das exigências governamentais, da cotidianidade de suas rotinas e hábitos.

Lawn e Grosvenor (2005, 2009) analisaram as materialidades da escola para entender como são dados os sentidos aos objetos, aos seus usos e às suas relações com as pessoas e com a rotina escolar, tornando visíveis artefatos antes desconsiderados. Iniciaram seus estudos utilizando como fontes as fotografias e imagens de escolas e depois ampliaram suas fontes para outros artefatos e espaços como as Exposições

¹⁸ Muitos estudos em cultura material são norteados pelos conceitos de cultura escolar cunhados por Forquin (1993) que sob a ótica sociológica de cultura, define-a como conteúdos cognitivos e simbólicos que são didatizados e transmitidos no cenário escolar, Antonio-Vinão (2000, p.100) que a percebe como “um conjunto de ideias, princípios, normas e práticas sedimentadas ao longo do tempo das instituições educativas”, permeado por várias vozes que se interligam e se confrontam nas relações cotidianas da escola e Julia (2001, 2002) que pontua que sua análise deve ser feita na relação com outras culturas, mas com o olhar para o funcionamento interno das instituições escolares. No Brasil, são os estudos de Gonçalves e Faria Filho (2005); Vidal (2005, 2009); Souza (2005); Pessanha, Daniel e Menegazzo (2004); Silva (2006), Faria Filho, Gonçalves, Vidal e Paulilo (2004) que ajudam a pensar essa cultura ou culturas.

Universais e objetos de museus. Segundo eles, foi por meio dessas imagens dos diferentes ambientes escolares que perceberam informações, detalhes e perspectivas que os textos escritos não conseguiam transmitir.

Nesse sentido, podemos pensar que espaços, objetos e imagens antes negligenciados como fontes passaram a ser considerados nas pesquisas sobre escola e, especialmente a partir do final da década dos anos de 1990, com a ampliação da noção de documento arquivístico nas pesquisas em Educação, esses espaços e materiais foram incluídos e utilizados como fontes e objetos.

Vidal (2005) apontou essa proposta de análise das escolas, por entender que a relação dos objetos didáticos com professores e alunos pode traduzir pistas dos processos de socialização nesse ambiente, sobretudo na intenção de desvelar traços das práticas e das culturas escolares.

Como já afirmou Roger Chartier (1990) não há leitura sem o suporte que se dá a ler. Da mesma forma, não há prática escolar desligada das condições materiais de sua efetivação. É preciso reconhecer que a guarda dos objetos escolares como globos, carteiras, material dourado, projetor de *slides*, lanterna mágica, sólidos, museus escolares, dentre muitos outros, é importante, na compreensão de que os objetos portam pistas das múltiplas maneiras como professores e alunos constituíram inteligibilidades e suscitam a investigação sobre as diferenciadas formas de sua apropriação, oferecendo ao pesquisador índices sobre as relações pretéritas dos sujeitos com a materialidade escolar, ou sobre a *formalidade das práticas* escolares, e fazendo-o recordar que as situações pedagógicas se constroem muito frequentemente por formas orais de socialização. (VIDAL, 2005, p.24)

A formação do patrimônio arquivístico pensada por Benito Escolano (2012) nos dá uma pista sobre os objetos que chegam às escolas, ora por mudanças metodológicas, ora por propostas e programas educativos dotando-lhes do status de fontes a serem questionadas e interrogadas.

Los objetos, las imágenes, las escrituras y las voces se han constituido em fuentes del nuevo archivo que la arqueología de la educación ha configurado para indagar, desde la perspectiva de la historia material,

el campo de la cultura de la escuela”¹⁹ (BENITO ESCOLANO, 2012, p.11).

Para o autor, a atribuição desse estatuto aos materiais didáticos e artefatos da escola permitiu que traços da cultura escolar presentes nas práticas cotidianas e nos modos empíricos de sua produção fossem mostrados. Nesse sentido, a cultura material da escola constituiu-se em objetivo central para as estratégias de recuperação e exibição de um patrimônio carregado de “valores identitários comuns nas estimativas que regem a vida social e a cultura de segmentos importantes da sociedade.” (BENITO ESCOLANO, 2009, p.15)

Ao se pensar no patrimônio material do passado como registro das práticas culturais de um tempo, desprezá-lo, esquecê-lo ou destruí-lo pode significar a perda de marcas e momentos que possibilitam a construção da história.

El patrimonio histórico-educativo ha de ser evaluado como un reservorio para ilustrar a las nuevas generaciones en el conocimiento de los modelos pedagógicos que han informado la práctica e la enseñanza en el pasado, de que los somos receptores, y así formar la conciencia de que toda educación es histórica, también la actual, la que sustenta en avanzadas tecnologías que con el paso del tiempo entrarán en los depósitos de las “modernidades abandonadas”.²⁰ (BENITO ESCOLANO, 2012, p.14)

Por carregarem sentidos e significados sobre os processos de escolarização, esses artefatos também podem ser vistos como representação da Modernidade, externada no emprego de novas metodologias e na presença de novos recursos didáticos.

Com isso, para se investigar, por exemplo, as mudanças ou permanências nas práticas escolares, bem como a materialização das relações sociais que inserem e implicam nos objetos, é importante buscar indícios de como os artefatos materiais chegaram à escola, que rotinas criaram, se foram ou não utilizados, sua vida na escola,

¹⁹ Os objetos, as imagens, os textos escritos e as vozes constituíram-se em fontes de um novo arquivo que a arqueologia da educação passou a utilizar-se para indagar, o campo da cultura da escola, na perspectiva da história material. (BENITO ESCOLANO, 2012, p.11) (Tradução livre)

²⁰ O patrimônio histórico-educativo deve ser avaliado como um reservatório para ilustrar para as novas gerações o conhecimento dos modelos pedagógicos que formaram a prática e o ensino no passado, dos quais somos receptores e assim, ter a compreensão de que a educação é histórica, inclusive a atual, a que se embasa nas tecnologias avançadas que com o passar do tempo entrarão para os depósitos das “modernidades abandonadas”. (BENITO ESCOLANO, 2012, p.14)

assim como, sua mudança de símbolo de inovação para objeto em desuso. (LAWN, 2005)

Uma outra perspectiva em torno da Cultura Material Escolar pode ver nos seus objetos evidências da escola como um mercado para a indústria de produtos pedagógicos. Conforme Vidal e Gaspar da Silva (2010, p. 32), foram a obrigatoriedade escolar, o método simultâneo, o ensino graduado e a presença do Estado na regulação das rotinas e saberes escolares que fizeram das instituições escolares um forte mercado comprador de materiais didáticos.

Para as autoras, desde o final do século XIX, já se percebia estabelecida uma conexão entre inovação pedagógica e inovação material, no entanto, no século XX, elas ficaram tão imbricadas que chegaram a criar “quase uma identidade entre qualidade de ensino e aquisição de artefatos” (VIDAL E GASPAR DA SILVA, 2010, p.33). Dessa forma, a presença de objetos didáticos na composição do patrimônio material das instituições educativas demonstrava que elas estavam em sintonia com as propostas modernas e inovadoras para a educação não só brasileira, mas aquelas preconizadas na Europa e Estados Unidos.

Acrescento a isso, a uniformização do ensino no território nacional, Ensino Primário, desde o final do Oitocentos, e Secundário, mais marcadamente a partir da década de 1930, constituindo com isso, uma indústria escolar para fornecer objetos como cadernos, livros didáticos, carteiras, quadros-negros, armários, e também apresentar novas necessidades que chegavam com as inovações metodológicas e os avanços tecnológicos.

Para as instituições secundárias os objetos didáticos e as organizações de seus espaços como salas ambientadas e laboratórios tornaram-se elementos de qualidade de ensino e modernidade. Os documentos oficiais traziam longas listas de materiais que, quando presentes nas escolas modificariam seu cenário e interfeririam nas suas práticas cotidianas, mas, acima de tudo lhes confeririam as características de instituições em compasso com os processos de modernização da educação.

Os textos lidos nos livros didáticos passaram a ser complementados por ilustrações, mapas, globos, objetos, modelos, filmes e outros recursos visuais no sentido de uma aprendizagem mais concreta e real. O aparelhamento das escolas secundárias

adquiriu tanta importância quanto os edifícios escolares. Segundo o Decreto-Lei nº 4.244²¹, de 9 de abril de 1942, no seu Art. 84,

Os estabelecimentos de Ensino Secundário, para que possam validamente funcionar, deverão satisfazer, quanto à construção do edifício ou dos edifícios que utilizarem e quanto ao aparelhamento escolar, as normas pedagógicas estabelecidas pelo Ministério da Educação. (BRASIL, 1942)

Em função disso, os Relatórios dos colégios e ginásios começaram a ter mais cuidado na apresentação de seus artefatos, tanto aqueles que já estavam presentes nas instituições ou os que foram adquiridos no sentido de suas adequações às exigências normativas. O Relatório de elucidação da ficha de classificação do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, dos anos de 1945 e 1946 descreve o prédio da instituição destacando as salas especiais, “no primeiro andar há 5 classes de aula de um lado, uma destinada ao Gabinete de Física e Laboratório de Química e outra ao Museu de História Natural.” (COLÉGIO NOSSA SENHORA AUXILIADORA, 1945-1946).

O documento justifica a ausência de uma Sala de Geografia, mas narra com detalhes os materiais referentes à disciplina existentes na escola indicando a quantidade de mapas, bússolas, coleções de cartões postais, fotografias e quadros murais. Segundo o texto,

Não há sala especial para a geografia, mas o material existe e é constituído por uma coleção de 36 mapas, um telúrio, 3 bússolas, 2 termômetros, 1 barômetro, 1 taboleiro de areia, uma coleção de mapas de produtos do Brasil, amostras de madeiras, café, cacau, borracha, canaúba, castanha, pedras, 5 álbuns com coleções de vistas (paisagens de cidades em cartões postais e fotografias, chapas de projeções fiscais), 1 globo terrestre, 1 globo planetário iluminado. Coleções de mapas para o estudo de Corografia do Brasil e Geografia geral, Planisfério, 7 atlas de consulta. Entre os quadros murais destacam-se os construídos pelas alunas com amostras de produtos nacionais, bem como outros trabalhos práticos, como tabas, habitações, etc. Há ainda nesta sala dois estereoscópicos com cartões postais representando paisagens do Brasil e estrangeiro, (COLÉGIO NOSSA SENHORA AUXILIADORA, 1945-1946).

²¹ <Disponível em: www2.camara.gov.br>. (Acesso em: outubro de 2014).

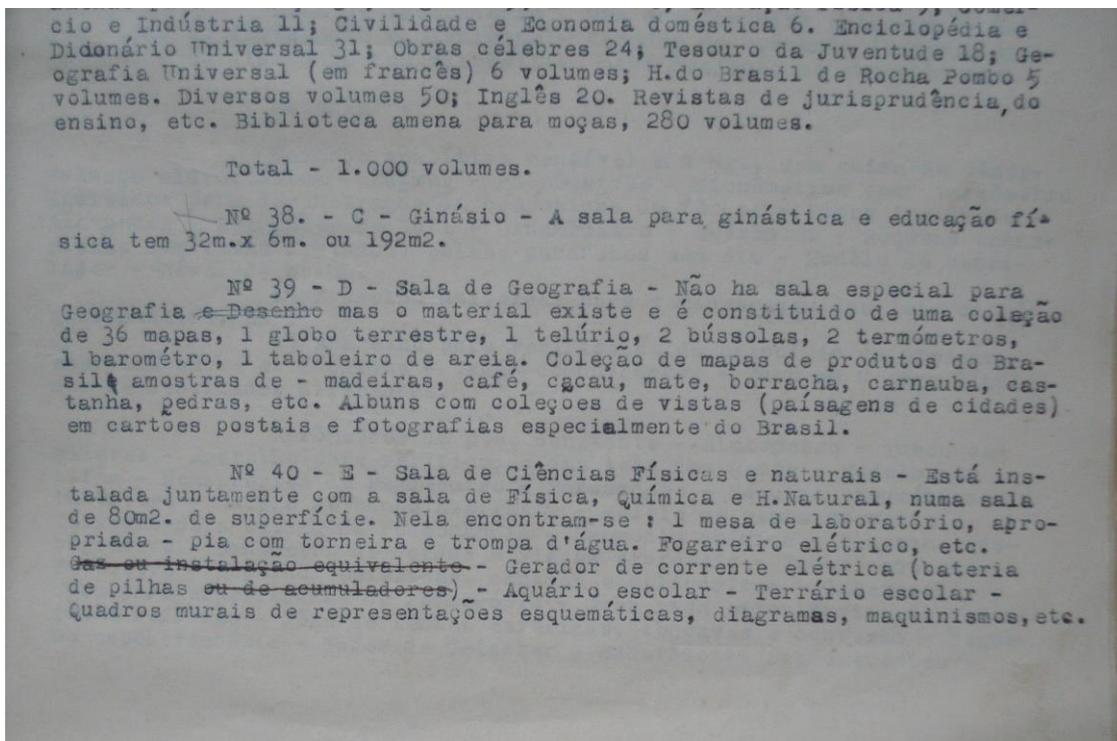


Figura 3: Sala de Geografia.

Fonte: Livro relatório pedindo fiscalização permanente, 1937. Documento do Arquivo da Secretaria do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora.

Além dos recursos visuais bidimensionais como as ilustrações e fotografias, dos modelos esféricos como os globos, dos modelos de representações planas da terra, como os mapas, bem como dos projetores de imagens fixas, dos cinematógrafos e dos equipamentos sonoros, chegaram também para habitar as escolas, os modelos tridimensionais, grande parte deles destinada aos laboratórios e às salas das áreas científicas.

Os recursos tridimensionais diferiam dos outros modelos ou representações produzidas para as práticas escolares por terem espessura e profundidade. Muitos deles podiam ser desmontados, estudados em seus pormenores e montados novamente, permitindo, dessa forma, a visualização de detalhes pouco perceptíveis por meio do uso dos recursos bidimensionais.

Outros aspectos importantes a serem considerados nesses modelos são as cores e as texturas, cujas escolhas intervinham como elemento de instrução. Para as aulas de

Anatomia, por exemplo, os modelos procuravam representar as cores naturais, aproximando-se o mais possível da realidade. No caso de se pretender destacar algum aspecto importante, cores mais intensas eram utilizadas. Para as de mecânica, utilizavam-se texturas diferentes para facilitar a compreensão das partes de modelos de motores.

Entre os materiais da Sala de Ciências do Colégio Estadual Campograndense que constam no Relatório de Inspeção Prévia, do ano de 1956, assinado pelo Inspetor Amélio de Carvalho Baís, há exemplares de modelos tridimensionais, “modelo de olho desmontável, modelo de coração desmontável, modelo de encéfalo desmontável”, além de espécies como “esqueleto de aves, ave empalhada, ofídio, quelônio, anuro, peixes, crustáceos, moluscos” (PESSANHA & ASSIS, 2011).

Muitas dessas modernidades foram expostas pela primeira vez nos grandes salões das Exposições Universais, espaços que promoveram a circulação e divulgação das inovações tecnológicas nas diversas áreas, inclusive na educação. Objetos didáticos, produtos e ideias pedagógicas foram apresentados como caminhos e ferramentas inovadoras auxiliares nos processos de modernização da escola.

Para Martin Lawn (2009), essas exposições foram um poderoso instrumento na apresentação da educação que viria a se constituir no futuro, bem como na demonstração da produção de uma indústria internacional de objetos didáticos exigidos pela escolarização moderna.

3. VITRINES DO FUTURO E DAS MODERNIDADES: A EDUCAÇÃO NAS EXPOSIÇÕES UNIVERSAIS

Assim como as categorias tempo e espaço importam para os estudos em culturas escolares, para a Modernidade elas importam no sentido de alicerçar o entendimento das mudanças na organização socioeconômica gerada por ela. Essa nova organização rompeu as fronteiras espaciais e promoveu o intercâmbio entre ideias, produtos e pessoas que passaram a circular nos diferentes espaços.

As Exposições Universais realizadas no século XIX e início do século XX foram lugares onde essas redes de interconexão e circulação concretizaram-se, encurtando as

distâncias. Foram também vitrines do cenário de industrialização que ocorria na Europa e nas Américas, em especial, nos Estados Unidos. Entre os locais²² escolhidos para suas realizações estão Londres, Paris, Amsterdam, Viena, Barcelona, Nova York, Filadélfia, Boston, Rio de Janeiro, Milão.

Como um modelo de exaltação à Modernidade, essas espécies de “miniaturas do mundo” (ORTIZ, 1994, p.54), transformaram-se em espaços de exibição e comercialização de matéria-prima e, especialmente, de produtos manufaturados e de inventos confirmando, com isso, sua conotação também econômica e estabelecendo diferenças e disputas importantes entre seus participantes. Em um mesmo local era possível visualizar as modernidades e as tecnologias dos países “civilizados” e os atrativos “exóticos” das colônias africanas e americanas.

Lugares de requinte, sofisticação e senso estético, tiveram o caráter pedagógico de tentar educar o gosto do público que as frequentava por meio das artes, do design e da arquitetura, além de demonstrarem para a sociedade as “virtudes do progresso, da produtividade, da disciplina do trabalho, do tempo útil, das possibilidades redentoras da técnica” (PESAVENTO, 1997, p.14).

Essa característica pedagógica externada na relação entre a exibição, o conhecimento e a educação, tinha no visitante seu objetivo central e, conforme Martin Lawn (2009), fez emergir interpretações sobre a instituição do cidadão como aprendiz e como um observador capaz de comparar e reproduzir o que via e vivenciava.

The citizen was the subject and object of modernity and progress, recognising their own responsibilities and their positioning to others, especially to other nations and, collectively, looking from West to the East, from the civilised to uncivilised. The learner could absorb the future, and their place in it, through a pedagogy of instruction, guidance, viewpoint, wonder and object.²³ (LAWN, 2009, p.18)

²² No livro, *Modelling the Future: exhibitions and the materiality of education*, Martin Lawn (2009) apresenta, em ordem cronológica os locais e os nomes dados às Exposições Universais, desde a de 1851, em Londres, até a de 1940, em Nova York.

²³ O cidadão era o sujeito e o objeto da modernidade e do progresso, reconhecendo suas próprias responsabilidades e seus lugares em relação aos outros, especialmente em relação às outras nações e, coletivamente, olhando do Ocidente para o Oriente, do civilizado para o não-civilizado. O aprendiz poderia absorver o futuro e seu lugar nele por meio da pedagogia da instrução, da condução, do ponto de vista, do encantamento, do objeto. (LAWN, 2009, p.18)

Embora tivessem início no ano de 1851, em Londres, com a denominação de “The Great Exhibition of the Works of Industry of all Nations”, foi na “London International Exhibition on Industry and Art”, em 1862, que a Educação passou a fazer parte desses eventos e ser exposta como mais um produto da sociedade moderna, tornando-se um palco privilegiado para os fabricantes de produtos educacionais.

Ao dividir um lugar com as produções industriais, culturais e as modernidades tecnológicas, essas vitrines da educação trouxeram para seus *stands* materiais didáticos, mobiliários, propostas de construções escolares e, conforme aponta Martin Lawn, “the way that the future in education was envisioned and displayed in material form”²⁴. (LAWN, 2009, p.8)

As materialidades desses espaços recomendavam para as escolas reformas educacionais, propostas arquitetônicas, a criação de museus escolares²⁵, a (re)organização das salas de aula por meio de um mobiliário em sintonia com os propostas higienistas, objetos para laboratórios de física e química, catálogos de livros, revistas e outros artefatos.

Para a Exposição Internacional de edificação escolar, realizada em Buenos Aires em 1959, o Colégio Estadual Campograndense foi solicitado e enviou sete fotografias de ângulos diferentes de seu edifício para compor o mostruário das escolas brasileiras, além disso, foram enviados a história da instituição e a descrição das fotos. Conforme o documento enviado ao Dr. Tarcísio Tupinambá Gomes, Inspetor Federal do Ensino Secundário, pelo diretor Ernesto Garcia de Araújo. Conforme documento,

Em atenção ao pedido contido em seu telegrama s/nº datado de 8 do corrente (setembro), em que solicita fotografias do nosso colégio para integrar o mostruário que a D.E.S. mandará a Buenos Aires para exposição internacional de edificação escolar, tenho o prazer de passar às mãos de V.Sª sete fotos de diferentes posições do nosso edifício. Anexo uma síntese histórica da vida do estabelecimento e a descrição das fotos. (PESSANHA & ASSIS, 2011)

²⁴ “O modo como o futuro da educação foi visualizado e exposto por meio da forma material” (LAWN, 2009, p.8). (Tradução Livre)

²⁵ Muitos trabalhos têm tomado o Museu como objeto para entender historicamente suas relações com a escola, a sociedade e a cultura. Entre eles destaco o livro organizado por Figueiredo e Vidal (2013), “Museus: dos gabinetes de curiosidades à museologia moderna”; o livro organizado por de Martin Lawn (2009), “Modelling the Future: exhibitions and the materiality of education” e os trabalhos de Petry (2012) e Schlickmann & Gaspar da Silva (2012)

Segundo Lawn (2009), com sua função de ratificar a relação dos Estados-Nação com a Modernidade e o progresso²⁶, as Exposições constituíram-se em espaços de comparação entre os países, comparação baseada nas identidades nacionais, nas indústrias, nos objetos simbólicos e onde a invenção, o comércio, as inovações se materializavam. Ligaram o nacional e o local ao internacional e global e estabeleceram uma nova relação pedagógica entre os Estados e as pessoas permitindo, com isso, a construção de uma narrativa²⁷ que conectou as tecnologias, os novos sistemas e as instituições educativas.

Essas comparações e as novas relações pedagógicas construíram uma forma de produção em educação paralela ao processo de escolarização ou complementar a ele. Nela, a escolarização era vista tanto como um processo com fronteiras mais restritas aos espaços nacionais e regulada por suas legislações internas, quanto numa dimensão mais ampla, exposta nos critérios comparativos e classificatórios das Exposições, nas redes de relações nelas estabelecidas, no público que as frequentava, nas suas indústrias e nos fatores que moldaram as trocas tecnológicas e discursivas ocorridas naqueles eventos. (LAWN, 2009)

A meu ver, as exposições foram lugares de mundialização das produções tecnológicas e culturais. A partir delas, para se compreender as modernidades e os progressos nacionais era preciso entender essas produções no seu universo macro, mundial e perceber-se integrado a ele, gerando com isso tensões, sobretudo por haver uma clara hierarquia entre os lugares de progresso e modernidade e aqueles que ainda os buscavam.

Nos espaços destinados à educação circulavam revistas ilustradas, imagens e modelos tridimensionais, livros didáticos destinados às escolas primárias, quadros-murais, mobiliários, jogos, brinquedos, coleções de História Natural. Toda essa materialidade tornava-se objeto-chave nas práticas de escolarização nos diferentes cantos do mundo. Escolano (2009) aponta que os modelos, as imagens, os objetos

²⁶ Eglash (2009) quando discute em seus estudos a tecnologia como Cultura Material aponta que, com a industrialização no século XIX e início do século XX, nos discursos políticos, as linhas entre os progressos social e tecnológico tornaram-se muito tênues, “blurred” (borradas) e as invenções e inovações como a estrada de ferro, o telégrafo, entre outras, foram tomadas como progresso social, desconsiderando os impactos sobre as pessoas. Esses discursos atravessaram as ideias sobre progresso e civilização.

²⁷ Narrativa aqui pensada como produção de discursos quase uníssonos conectando as modernidades à qualidade da educação.

escolares apresentados nesses locais eram reproduzidos nos materiais didáticos, nos murais das escolas e acrescentados aos programas curriculares.

Também se estabeleceram em um lugar de encontro de editores de materiais didáticos, criadores de tecnologia escolar, de representantes de governos, de professores visitantes que viam os ícones de uma indústria da educação serem apresentados e, com eles, o surgimento de um discurso pedagógico sobre os objetos transformando-os em símbolos da Modernidade e a escola como uma instituição aberta à ela.

4. OS CAMINHOS DA PESQUISA E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

O poeta Manoel de Barros assim escreveu: “Dou respeito às coisas desimportantes e aos seres desimportantes. Prezo insetos mais que aviões. Prezo a velocidade das tartarugas mais que a dos mísseis.”²⁸ Ao usar os desimportantes para analisar os movimentos do mundo valorizou o simples, o cotidiano, os comuns, os que passam invisíveis aos nossos olhos e os escolheu, justamente por assim serem, para construir sua poesia.

Assim como para Manoel de Barros os desimportantes são elementos fundamentais na construção do mundo e de seus poemas, penso que, para o historiador da educação, os objetos do cotidiano escolar, que até bem pouco tempo eram invisíveis para as pesquisas, hoje, podem iluminar a história da cotidianidade da escola ajudando a entender tanto suas culturas escolares quanto os macroprocessos da educação.

Utilizando os edifícios escolares (ANTÔNIO VIÑAO, 2005; BENCOSTTA, 2005), os uniformes (DUSSEL, 2005), as carteiras (CASTRO & GASPAR DA SILVA 2009), o museu escolar (PETRY, 2012), os quadros de horários, o calendário escolar e o recreio escolar (MEURER & TABORDA, 2013), os troféus (FISCARELLI & SOUZA, 2007), os historiadores da educação, ao tomarem esses elementos como fontes ou objetos para desvelar as práticas, os discursos, os métodos de ensino e as constituições dos sujeitos juntam elementos para a construção dos processos de escolarização.

²⁸ Trecho da poesia: O apanhador de desperdícios de Manoel de Barros, publicada no livro Poesia Completa da Editora Leya, em 2011.

Ginzburg (1989) sugeriu que os produtos culturais fossem observados nas suas “particularidades insignificantes” (GINZBURG, 1989, p.147), nos seus pormenores, muitas vezes negligenciados, ao observar que a História, quando tratava dos grandes acontecimentos, ignorava os detalhes que foram por ela considerados sem importância. Com isso, informações relevantes para a explicação de fatos históricos, encontradas no que o autor chamou de universo micro foram repetidas vezes desconsideradas.

Com seu método interpretativo, o paradigma indiciário, esse historiador (1989, 2006) foi à procura dos significados nos resíduos e nos dados marginais para captar aspectos da realidade por meio de sintomas, indícios e signos pictóricos. Esse caminho metodológico permitiu um diálogo mais próximo com as especificidades das culturas e das relações sociais que se estabelecem nos diferentes espaços e tempos.

Para a Cultura Material, as contribuições de Ginzburg vão no sentido de sugerir aos pesquisadores desse campo, a possibilidade de seguir caminhos e procedimentos investigativos voltados às particularidades, aos traços individuais, aos dados negligenciáveis, atendo-se aos sinais e indícios que, mesmo singulares, podem revelar aspectos macro da sociedade.

Este foi o percurso aqui trilhado, buscar nos Relatórios de Inspeção, Livros de Visitas, Regimentos Internos, Pedidos de Equiparação, enfim, nos documentos produzidos nas e pelas escolas, os sinais da presença dos materiais didáticos das aulas de Línguas Vivas, garimápa-los nos depósitos das instituições e, então, verificar nesses objetos, traços, detalhes que indiciem o propósito de suas presenças nas escolas investigadas.

Sabendo que os métodos não foram os únicos elementos que justificaram as opções de mudanças no ensino de Línguas Vivas nas escolas secundárias, levanto algumas questões:

- Como os artefatos materiais e as possíveis rotinas estabelecidas por eles chegaram às escolas?
- Com que propósitos habitaram seus espaços?
- Se eram considerados elementos importantes no processo de modernização da educação e foram sugeridos pelos programas, por que no momento em que poderiam ser incorporados às práticas das aulas de Línguas Vivas transformaram-se em “modernidades abandonadas”?

Para respondê-las, no primeiro capítulo, *O ensino das Línguas Vivas, seus métodos e objetos: um panorama histórico*, apresento uma exposição histórica do ensino das Línguas Vivas na Europa e Estados Unidos e América do Sul, apontando o interesse em aprendê-las, os objetivos em ensiná-las, sua entrada nas instituições escolares, os estudos e pesquisas que levaram aos diferentes métodos e com eles, indicações de materiais didáticos que os acompanhavam, mostrando que os avanços tecnológicos nas diferentes épocas também influenciaram a entrada de objetos nas salas de aula do ensino de línguas estrangeiras.

A construção deste cenário como parte inicial deste trabalho aponta que as discussões sobre métodos e institucionalização de ensino para as línguas estrangeiras geradas tanto na Europa quanto nos Estados Unidos, também chegaram ao Brasil, circularam nos meios onde se discutiam as propostas educacionais e influenciaram muitas das decisões que compuseram os Decretos e Programas para as Línguas Vivas de nossas escolas secundárias.

Autores como Kelly (1976), Martinez (2009), Stern (1983), Richards e Rodgers (2001), Puren (1988) ancoraram esse estudo ajudando a entender os processos metodológicos, as mudanças e inovações trazidas por eles, a circulação de ideias e, também, a manutenção de alguns idiomas e retirada de outros do rol de disciplinas nas instituições escolares.

O segundo capítulo, *As Línguas Vivas no Ensino Secundário brasileiro: entre programas e métodos*, traz o cenário das discussões sobre o ensino das Línguas Vivas no Ensino Secundário no Brasil, as decisões governamentais por meio de Decretos e Instruções e como as escolas secundárias reagiram a esses normativismos oficiais. Destaco, nesse capítulo, o momento da oficialização do Método Direto e da proposição de uma sala ambientada para seu ensino.

Para isso, os trabalhos de Souza (2008), Pessanha (2010), Faria Filho (2009), auxiliaram no sentido da compreensão do processo da escolarização secundária que se pretendia para o país, no período aqui estudado. Carneiro Leão (1935), Chagas (1967), Junqueira Schmidt (1958) permitiram a compreensão do que se pensava e das articulações feitas em relação às línguas estrangeiras.

O momento da análise dos materiais garimpados nos depósitos das duas instituições aqui investigadas é apresentado no terceiro capítulo, *Dois ginásios e seus*

materiais didáticos para as aulas de Línguas Vivas: “Modernidades Abandonadas”?

Nele busco a presença dos materiais didáticos inovadores nas duas instituições pesquisadas, Colégio Nossa Senhora Auxiliadora e Escola Estadual Maria Constança Barros Machado/Ginásio Estadual Campograndense no intuito de revelar e discutir sobre os objetos das aulas de Línguas Vivas que compuseram seus patrimônios, deslocando-os, com isso, de seus lugares de objetos invisíveis.

Enquanto na escola confessional encontrei vários objetos nos seus depósitos, alguns guardados, como os livros antigos, que são maioria, outros abandonados em um depósito, como os discos, *slides* e alguns aparelhos de projeção, misturados às carteiras, mesas e muitos outros objetos não mais utilizados, na Escola Estadual Maria Constança Barros Machado, só pude recolher indícios e sinais de suas presenças nos documentos escritos produzidos pela instituição.

Sendo assim, nas considerações finais apresento os resultados das análises dos materiais didáticos das aulas de Inglês e Francês e dos documentos encontrados nos dois ginásios campo-grandenses, destacando que esses materiais ou modernidades habitaram essas escolas como representação da modernização do Ensino Secundário.

CAPÍTULO I

O ENSINO DAS LÍNGUAS VIVAS, SEUS MÉTODOS E OBJETOS: UM PANORAMA HISTÓRICO

O ensino de línguas estrangeiras²⁹ iniciou sua história no ambiente doméstico e, essa prática não institucionalizada realizou-se por muitos séculos atendendo aos nobres europeus e, nos anos de 1800, à classe média abastada europeia.

A literatura nos dá exemplos desse modo de ensinar as línguas, como nos lembra Kelly (1976), citando a obra *Henry V*, de William Shakespeare³⁰, escrita no final do século XVI, onde Katherine aprende algumas palavras em inglês com a criada Alice, utilizando-se da indução e repetição como um caráter “natural” do processo de aprendizagem, ainda não organizado e regulado como acontece no meio escolar. Um processo de aquisição de linguagem que se mostra como um fenômeno social onde o lugar, nesse caso, a casa, também desempenha um papel importante.

KATH: Alice, tu as été em Anglaterre, et tu bien parles le langage.

ALICE: Um peu, madame.

KATH: Je te prie, m’ enseignez; Il faut que j’ aprenne à parler. Comment appelez-vous la main em Anglois?

ALICE: La main? Elle est appelée de hand.

KATH : De hand. Et les doigts?

ALICE: Les doigts? Ma foi, j’oublie les doigts mais je me souviendrai. Les doigts? Je pense qu’ils sont appelés de fingres, oui, de fingres.

KATH: La main, de hand; lês doigts, de fingres. Je pense que jê suis Le bom écolier; j’ ai gagné deux mots d’ Anglois vitement. Comment appelez-vous lês ongles?

ALICE: Les ongles? Nous lês appelons de nailès.

KATH: De nailés. Écoutez, dites-moi si jê parle bien: de hand, de fingres, et de nailès.

ALICE: C’ est bien dit, madame, Il est fort bom Anglois.

²⁹ Para os linguistas, há distinção entre Segunda Língua e Língua Estrangeira. A primeira é entendida como uma língua que desempenha um papel institucional e social em uma comunidade e, a segunda como a língua primordialmente aprendida na sala de aula.

³⁰ Toda a obra está disponível em: <http://www.playshakespeare.com>

KATH: Dites-mois L'Anglois pour le bras.

ALICE: De arm, madame.

KATH: Et le coude?

ALICE: D'elbow.

KATH: D'elbow. Je m'en fais la répétition de tous les mots que vous m'avez appris dès à présent.

ALICE: Il est trop difficile, madame, comme je pense.

KATH: Excusez-moi, Alice: écoutez: d'hand, de finger, de nailès, d'arm, de bilbow.

Nesse cenário, a oralidade era enfatizada e o significado das palavras considerado o primeiro passo de aproximação com a língua estrangeira, estabelecendo-se uma relação entre o conceito e seu signo linguístico, assim como o entendimento das associações materiais e emocionais desse signo. Isso implicava em relacionar as palavras com objetos e ações, gestos e demonstrações. Tal prática poderia ser feita também através de figuras, objetos ou outros tipos de representações.

Na forma de instrução escolar institucionalizada, o ensino de línguas estrangeiras foi, até o século XIX, a parte central da educação, mais atentamente ligado às línguas clássicas e suas literaturas e atravessado pelos pensamentos humanistas que consideravam a língua um veículo ou ferramenta para instruir os alunos no caminho ético e moral, adequando-os, com isso, às exigências de modernização e uniformização propostas pelos Estados Modernos.

Os anos de 1500 e 1600, na Europa, foram períodos de alternância do uso do Latim como língua de comunicação entre os países e a utilização de suas línguas vernáculas para tal fim. Quando estas assumiram o papel da comunicação, muitas começaram a ser estudadas como idiomas estrangeiros. Primeiro de maneira informal e prática, com fins sociais e, mais tarde, tornando-se disciplinas nas instituições educativas, dividindo o espaço com os idiomas clássicos. (STERN, 1983).

O Francês, na Inglaterra, é um exemplo interessante desse processo. Desde a invasão normanda, no século XI, ele se tornou o idioma da corte e da lei, o Latim já consagrado como língua da escola e da educação, enquanto o Inglês era falado pelas massas. Mesmo que este último tenha se disseminado de forma expressiva no país, entre os membros da nobreza e nos contatos com estrangeiros a língua utilizada era o francês.

Também os comerciantes que negociavam com outros países europeus, preocupavam-se em instruir seus filhos nessa língua estrangeira de prestígio, ora contratando tutores franceses, ora enviando-os para estudarem nas escolas daquele país.

A crescente perspectiva prática e o interesse por esse idioma, especialmente pela classe que frequentava as escolas secundárias, nos séculos XV e XVI, influenciaram a sua inclusão no currículo das escolas inglesas e promoveram a circulação de gramáticas e outros manuais franceses na Inglaterra.

A língua alemã como língua estrangeira, um outro exemplo, também com objetivos práticos, teve seus primeiros manuais escritos para os mercadores venezianos que comercializavam tecidos com o sul da Alemanha. Esses manuais eram bilíngues e continham listas de frases e vocabulário específico com foco nas funções de linguagem e nos comandos.

Fora do ambiente escolar, no final dos anos de 1600, segundo McLelland (2013), o turismo como lazer começou a fazer parte das atividades da elite europeia e muitos materiais foram produzidos para esse público, trazendo modelos de diálogos envolvendo pequenas conversas informais e polidas, bem como aqueles apresentando reservas de quartos em hotéis ou organizando viagens.

Em 1687, foi publicada a *Double Grammar*, de autoria de Heinrich Offelen, para ser usada por ingleses que pretendiam aprender alemão e alemães que queriam aprender inglês. Seu conteúdo trazia regras gramaticais e palavras do vocabulário latino traduzido para o inglês e alemão, diálogos com expressões do cotidiano e lugares turísticos importantes da Europa.

Esses materiais, com seus conteúdos específicos, trazem um forte indício de que as línguas estrangeiras modernas, nesse período, eram ensinadas, com mais frequência, em outros ambientes que não o escolar, e que um mercado editorial voltado para esse tipo de material já estava sendo formado, uma vez que muitos deles destinavam-se às aulas particulares ou ao auto-estudo.

É relevante lembrar que até o Oitocentos, nas salas de aula europeias, o Latim era a língua da educação e fundamental aos “educados e cultos” e os pensamentos sobre seu ensino cristalizaram-se de forma tão marcada que passaram a ditar as metodologias de ensino das línguas modernas nas instituições escolares, sobretudo no mundo germânico e anglo-saxônico.

Na Inglaterra, nas “Grammar schools”³¹, durante os séculos XVI, XVII e XVIII, os estudantes tinham uma introdução rigorosa da gramática latina ensinada por meio de regras e estudos das declinações e conjugações para depois serem conduzidos aos estudos da Retórica e trabalhos avançados de gramática. O papel desse idioma era tão relevante que mesmo após ter perdido o status de língua viva, o Latim continuou a fazer parte do currículo dessas escolas. (RICHARDS & RODGERS, 2001)

Nos anos de 1800, de forma um pouco acanhada e com um lugar secundário no currículo, os idiomas modernos entraram efetivamente nas escolas europeias, mas o Grego e o Latim ainda mantinham seus lugares e papéis de disciplinas intelectuais, valorizadas, sobretudo, por treinarem as mentes dos estudantes através da análise lógica da língua e as abrirem para as grandes civilizações.

Nesse sentido, para que as línguas modernas conquistassem um espaço no cotidiano escolar, era preciso que elas também carregassem essa carga intelectual dos idiomas clássicos. Para isso, deveriam dotar os alunos de um grande vocabulário literário e ensiná-los a compreender os significados dos textos em língua estrangeira por meio de traduções, com o fim maior de levá-los a “apreciar a importância e o valor dos textos literários estrangeiros.” (RIVERS, 1975, p.14).

Dessa forma, os mesmos procedimentos utilizados para o ensino das línguas clássicas com o Método Clássico foram transferidos para as aulas de Línguas Vivas, bem como a organização dos materiais didáticos, especialmente livros e gramáticas, que se assemelhavam a aqueles produzidos para as aulas de Latim, trazendo um conteúdo baseado em regras gramaticais, listas de vocabulários, frases ou longos textos para serem traduzidos.

Com o foco voltado à escrita, a comunicação em língua estrangeira ainda não era vista como um dos objetivos do ensino, assim, as práticas orais restringiam-se à leitura em voz alta das sentenças traduzidas e exercícios de memorização e repetição, esta

³¹ Escola Secundária britânica, mantida com subsídios do Estado, com viés acadêmico e preparatório para ingresso em universidades. Nos períodos entre as duas Grandes Guerras, os alunos das escolas britânicas que completassem as *primary schools* aos 11 anos de idade deveriam passar por exames, chamados *eleven-plus* que definiriam seus lugares nos três sistemas de escolarização secundária. Aqueles que conseguissem as pontuações mais elevadas iriam para as *grammar schools*, que tinha um currículo fortemente humanista e os preparava para o ensino superior. Aqueles que não atingissem as notas necessárias para as *grammar schools* seriam encaminhados para as *modern schools* ou *technical schools*. Após a Segunda Guerra Mundial esse sistema foi substituído pelas *comprehensive schools*, no entanto, as *Grammar schools* mais tradicionais ainda se mantiveram “vivas”. (ENCYCLOPAEDIA BRITANNICA. Disponível em: <http://www.britannica.com>. Acesso em: abril de 2014)

última uma habilidade importante, já que a reprodução dos fonemas e da melodia da língua expressava uma das figuras da Retórica³². Até esse período, o que se via nas aulas de línguas estrangeiras modernas das instituições escolares era a reprodução dos modos de ensinar os clássicos³³.

1.1. GRAMÁTICA E TRADUÇÃO: ESTUDANDO COMO NOS CLÁSSICOS

No século XIX, o Método Clássico recebeu a denominação de Gramática-Tradução. Baseado nos métodos catequéticos e nas referências da língua materna, tinha entre suas finalidades preparar os alunos para explorarem as literaturas em língua estrangeira, desenvolverem expressões elegantes e promover um conhecimento mais acurado da própria língua. Como suportes didáticos, além dos livros, propunha o uso de manuais ou antologias de textos, obras clássicas na íntegra, gramáticas e dicionários.

Nesse sentido, a sequência de ensino seguia a seguinte ordem: gramática, aprendida de forma dedutiva por meio de longas e detalhadas explicações, seguida do vocabulário na forma de listas bilíngues a serem memorizadas pelos alunos, tradução dos textos e exercícios gramaticais. Os livros didáticos que acompanhavam esse método traziam muitas páginas com explicações gramaticais e poucas dedicadas aos exercícios.

Assim como nas escolas europeias, as instituições brasileiras utilizavam essas práticas trazidas nos seus programas para as escolas secundárias. Um exemplo foi o Programma do Ensino da Instrução Secundária do Município da Corte, para o Imperial Colégio de Pedro II, para o ano de 1858, aprovado pelo Decreto nº 2006, de 24 de outubro de 1857, sugerindo para o Francês do primeiro ano, “gramática, leitura e versão fácil”, sendo utilizada como material didático uma gramática francesa. (VECHIA & LORENZ, 1998)

³² Utilizada pelos romanos na aprendizagem da língua grega, a repetição e a recitação atendiam às exigências da Retórica, uma vez que o ritmo da poesia era considerado relevante para a retórica da prosa. (Kelly, 1976)

³³ Entre os livros didáticos editados nesse período estão de Plötz, que tiveram grande circulação nas escolas. Seus livros eram divididos em duas partes, a primeira trazia as regras e os paradigmas da língua estrangeira, a segunda, trazia frases em francês para serem traduzidas para o alemão e em alemão para serem traduzidas para o francês. Richards & Rodgers (2001) citando Titone apresentam uma sequência de frases para tradução trazidas nesses materiais: “Thou hast a book. The house is beautiful. He has a kind dog. The door is black. He has a book and a dog. The horse of the father was kind.” (RICHARDS&RODGERS, 2001, p.5)

A mera reprodução do método utilizado para o ensino dos clássicos nas aulas dos idiomas modernos começou a ser questionada, especialmente na Alemanha, pelos professores Johan Meidinger³⁴, Karl Plötz³⁵ e Franz Ahn³⁶. Seus estudos ajudaram a compor a forma de ensinar as línguas estrangeiras modernas por meio da gramática e tradução, mas esforçando-se para adequá-la ao momento social e histórico das escolas oitocentistas.

Mesmo procurando seguir as orientações humanistas sobre o papel dos idiomas modernos como formadores das mentes, objetivo das línguas clássicas estendido às modernas, suas ações foram importantes por ajudarem a pensar uma metodologia que promovesse mudanças no ensino dessas línguas. Inovaram quando em seus livros didáticos, retiraram os longos textos clássicos substituindo-os por frases mais coloquiais e iniciaram as discussões sobre a função comunicativa das línguas modernas.

Isso pode ser visto no prefácio do livro de Ahn, *Practical and easy method of learning the French language – 1st course*. London: J.B. Bateman, 1851³⁷, traduzido da 39ª edição alemã e adaptado para os estudantes ingleses. Nele é possível evidenciar as intenções em torno da distinção entre práticas para o ensino das Línguas Vivas e Línguas Clássicas, as primeiras percepções sobre a aquisição da língua materna pelas crianças, aspecto este que vai ser analisado e considerado nos trabalhos de Gouin, Marcel e Prendergast.

The following course is intended as a first book for the study of the French language. It imitates as much as possible the natural way in which children acquire the first knowledge of their mother tongue, and prepares for the study of a methodical grammar, and more advanced

³⁴ Meidinger(1756-1822), professor alemão, criou um método simples e prático para ensinar Francês fora do ambiente escolar, em reação aos métodos que desprezavam o valor comunicativo da línguas. Para facilitar a aprendizagem, propôs a divisão da gramática em sequências didáticas, o abandono dos textos clássicos e inclusão de frases simples. Os livros didáticos apresentavam seções de exercícios com regras gramaticais e atividades para suas aplicações. (KELLY, 1976)

³⁵ Plötz ou Ploetz (1819-1881) linguista alemão, implementou o método de Meindinger para o ensino de Francês nas escolas alemãs, nos anos de 1800, mas enfrentou resistência dos professores que não entendiam a escola como lugar ideal para se ensinar os aspectos comunicativos das línguas. (KELLY, 1976)

³⁶ Franz Ahn (1796-1865), professor alemão, publicou em 1834 o manual, *Practical course for quickly and easily learning the French language*, que se tornou popular alcançando muitas edições tanto na Europa quanto nas Américas. Além dele, editou outros manuais para o estudo de latim, alemão, italiano e inglês. Todos tinham as mesmas características e sequências didáticas.

³⁷ Esse livro, assim como outros desse autor, está disponível no “Internet Archive”. (Disponível em: <https://archive.org>. Acesso em 10/fevereiro/2014).

reading. Though the learning rules is excluded, yet the work itself has not been planned without them, but follows a progressive method founded on definite principles.

The teacher who makes no other use of this book than merely requiring an uninterrupted translation of the exercises, completely mistakes the spirit of the method or instruction and will remain ignorant of the surprising results that it is calculated to secure.³⁸ (AHN,1851, p. iv-v)

Por ser um período em que os livros didáticos eram os materiais mais utilizados nas instituições escolares, é muito provável que trouxessem em seus prefácios não apenas a quem aquele material seria destinado, mas também as recomendações e perspectivas metodológicas que deveriam acompanhar suas práticas.

Outro livro didático de Franz Ahn, escrito para estudantes falantes da língua portuguesa, foi o “*Novo methodo pratico e fácil para aprender a língua ingleza com muita rapidez*”. Traduzido e adaptado por F. de Oliveira, na sua 19ª edição, de 1926 e editado pela Livraria Francisco Alves, tinha seu conteúdo dividido em três partes: as primeira e segunda partes, das páginas 9 à 133 eram dedicadas à morfologia e sintaxe, sua sequência de apresentação pode indiciar o modo como as práticas poderiam se desenvolver com o uso desse material.

Na primeira parte, a exposição dos conteúdos segue a seguinte ordem: o aspecto linguístico a ser trabalhado, por exemplo, artigo definido, formação do plural, seguido do vocabulário, do texto, das estruturas gramaticais com notas explicativas dos exercícios de tradução. Os textos estruturados na forma de parágrafos são, na verdade, frases isoladas com o claro objetivo de verificação da assimilação do item gramatical. Trago aqui uma ilustração de um texto retirado do livro, com o título “Do artigo definido”, o primeiro é apresentado como sugestão para leitura e o segundo para versão para o inglês.

I have a book. You have a pen. He has a knife. She has a house. We have a garden. They have a book and a pen. You have a pen and a knife. We have a house and a garden.

³⁸ Este curso é considerado o primeiro livro para o estudo da língua francesa. Ele imita, o mais próximo possível a forma natural na qual as crianças adquirem os primeiros conhecimentos da língua materna e prepara para o estudo metódico da gramática e leituras mais avançadas. Embora o ensino de regras seja excluído, o trabalho não foi planejado sem elas, mas segue um método progressivo fundamentado em princípios definidos. O professor que fizer uso desse livro apenas com o objetivo de tradução, equivoca-se quanto ao espírito do método ou instruções e vai permanecer ignorante quanto aos surpreendentes resultados que foram calculados para ele. (AHN, 1851, p. iv-v) (Tradução livre)

Eu tenho um jardim. Tu tens (vós tendes) uma casa. Elle tem um livro. Ella tem uma pena. Nós temos um livro e uma faca. Vós tendes um jardim e uma casa. Elles têm uma faca e uma pena. (AHN, 1926, p. 10).

Na terceira parte do livro destinada às *Phrases seriadas*, o autor apresenta uma pequena introdução sobre os propósitos das atividades,

As lições da terceira parte deste curso, destinadas à prática oral da língua inglesa, contêm frases seriadas que representam resumidamente atividades e experiências da vida caseira. A linguagem escolhida para estes exercícios é ao mesmo tempo simples e idiomática, tendo para maior naturalidade um pequeno subsidio de palavras e locuções expressivas das emoções. (AHN, 1926, p.133)

Partindo de conteúdos temáticos como o levantar, o café da manhã, o estudo, a cozinheira, a criada, as diferentes ocupações, um sarau musical, a aula de inglês, as mudanças do tempo, as frases seriadas trazem funções linguísticas e temas que representam situações cotidianas, exemplificadas no quadro abaixo,

Quadro 1: Exemplos de frases em inglês com suas traduções para o português para serem memorizadas pelos estudantes.

Phrases seriadas em inglês	Tradução
The servant brings in the coffee on a tray	A criada traz o café numa bandeja.
She puts sugar into the cups and pours out the coffee.	Ella põe assucar nas chécaras e deita (nelas) o café.
The cups and saucers are very elegante	As chécaras e os píres são muito elegantes.
I look over my Fench verbs	Passo em revista meus verbos francezes.
I practise on the piano.	Estudo o piano.
I write an English exercise.	Faço um exercício de inglês.
I must tell you that we live in a nice house at Botafogo.	Devo-lhe dizer que moramos numa bonita casa em Botafogo.

Fonte: AHAN, Franz. *Novo methodo práctico e fácil para aprender a língua ingleza com muita rapidez*. 1926.

As primeiras páginas do livro são dedicadas aos aspectos fonéticos da língua inglesa, às vogais, aos ditongos, às consoantes e suas representações fonéticas e pronúncias, além de trazer notas explicativas sobre os diferentes sons. Conforme o quadro da página 09:

Quadro 2: Quadro das diferentes realizações fonéticas da vogal “A”.

Vogaes	Som	Exemplo	Pronúncia fig.
A	1º ei	Name	Neim
	2º a	Cat	Cat
	3º á	Bar	Bár
	4º ó	Tall	Tól

Fonte: AHAN, Franz. *Novo methodo práctico e fácil para aprender a língua ingleza com muita rapidez*. 1926.

Analisando esse material, é possível identificar as características e sequências metodológicas do Método Gramática-Tradução, no entanto ele já apresenta perspectivas do que começava a se desenhar em torno da valorização da prática oral, ao trazer também as relações com os estudos fonéticos que tiveram grande peso na segunda metade do século XIX e ao longo do século XX.

Os parágrafos, nas duas primeiras partes do livro, utilizam um vocabulário mais coloquial, assemelhando-se às frases apresentadas nos livros didáticos e manuais de Plötz³⁹. Com o objetivo maior de ilustrar regras gramaticais ou estruturas linguísticas específicas, essas frases estão organizadas de forma sequencial, mas apresentam ideias desconectadas e não constroem um texto coerente.

Como na sequência da página 35, trabalhando o comparativo e o superlativo, “The Danube is the largest river in Europe. My daughter is the sincerest of all my children. Mr. Burton is the happiest man in the world.”⁴⁰ (AHN, 1926, p. 53)

As “phrases seriadas” são organizadas em duas colunas, à esquerda em língua inglesa e à direita a sua tradução. Logo abaixo das frases está a lista bilíngue do vocabulário referente ao assunto apresentado. Uma lição de inglês (AHN, 1929, p.157-158) é o tema de uma das sequências dessas frases que, se olhadas com maior atenção, permite-nos perceber também a forma como se ensinava a língua estrangeira no Método Gramática-Tradução e os recursos materiais utilizados.

³⁹ Conforme Titone apud Richards & Rodgers (2001), os livros didáticos destinavam-se à codificação das línguas estrangeiras em regras congeladas de morfologia e sintaxe. Entre os livros publicados no século XIX, estão o de Plötz e Seindenstücker. Esse material era organizado em duas partes, a primeira com as regras gramaticais e a segunda com frases para tradução do Francês para o alemão e alemão para o francês.

⁴⁰ “O Danúbio é o maior rio da Europa. Minha filha é a mais franca de todos os meus filhos. O Sr Button é o homem mais feliz do mundo” (AHN, 1926, p.53) (Tradução livre).

Quadro 3: Phrases seriadas para serem memorizadas.

A Lesson in English	Uma lição em inglês
We take our seats at the table.	Assentamo-nos à mesa.
We begin by rehearsing the preceding lesson.	Começamos a recapitulação da lição precedente.
The master then prepares us for the task of the day.	Em seguida o professor nos prepara para a tarefa do dia.
He tells us in Portuguese what subject of the next lesson is to be.	Elle nos diz em portuguez qual deve ser o assumpto da lição seguinte.
He repeats it in English.	Elle repete em inglez.
He pronounces each word slowly and distinctly.	Elle pronuncia cada palavra vagarosamente e claramente.
We translate everything by ear.	Nós traduzimos tudo de ouvido.
We translate from English into Portuguese and from Portuguese into English.	Traduzimos do inglez para o portuguez e do portuguez para o inglez.

Fonte: AHAN, Franz. *Novo methodo práctico e fácil para aprender a língua ingleza com muita rapidez*. 1929.

Como aponta Rouco (2002), os diálogos ou textos trazidos nos livros didáticos não são neutros e uma leitura mais atenta pode indiciar informações socioculturais, hábitos e costumes, além de aspectos políticos dos países retratados nos materiais e daqueles para quem o material é produzido. Isso aparece nos diálogos das frases seriadas do livro de Ahn (1926) e que nos dá pistas dos valores culturais e linguísticos e, também, dos aspectos sociais representativos do público que tinha acesso à escolarização secundária naquele período, além de demonstrar a presença de professores particulares de línguas estrangeiras como parte da formação desse público. (ROUCO, 2002).

O Método Gramática-Tradução entrou nos liceus e colégios, onde se preconizava o conhecimento da língua escrita de cultura e de formação intelectual e foi parte das práticas das aulas de Línguas Vivas nas escolas secundárias europeias, mais marcadamente, dos anos de 1840 até 1940, conservando as características das aulas de Latim, mas sofrendo algumas adaptações no sentido de acompanhar as mudanças socioculturais e linguísticas de cada tempo e espaço.

A ênfase dada à escrita tinha como recurso material mais utilizado o livro didático que trazia os exercícios e os textos adequados para que, de forma dedutiva, o estudante conseguisse “apreciar a cultura e a literatura da língua estrangeira” (LEFFA, 1988, p.215).

No entanto, já era possível perceber, nas instituições escolares, o uso de quadros e gravuras nas salas de aula, especialmente aqueles retratando elementos do cotidiano como artigos domésticos, artefatos escolares, vestimentas e ferramentas de uso geral. (KELLY, 1976). Segundo Richards & Rodgers (2001), estudar gramática e traduzir textos ainda se mantêm como práticas cotidianas, com algumas modificações, em muitas escolas do mundo.

Embora o sentido da escolarização na segunda metade do século XIX e início do século XX fosse formar o indivíduo moderno, com ideias inovadoras alicerçadas na cientificidade, o sentido que o público escolar, alunos e professores, dava ao ensino das línguas estrangeiras ainda era tomá-la como veículo de desenvolvimento do gosto, refinamento e conhecimento literário.

Esse sentido dado ao ensino das línguas estrangeiras pode ter colaborado para a permanência do Método Gramática-Tradução, com objetivos claramente humanistas e procedimentos tradicionais por tanto tempo nas escolas secundárias.

Há também outros aspectos que podem ter influenciado a duração desse método nessas instituições. Um deles está relacionado à consolidação de um mercado editorial importante com a publicação de gramáticas⁴¹, livros didáticos e dicionários bilíngues que circulavam não só nos países de sua produção como entre os continentes. Esses materiais, especialmente os livros didáticos, eram preparados por intelectuais que tinham como preocupação a descrição normativa da gramática da língua ensinada. Segundo Rivers (1975),

Estes livros didáticos dominam todo o trabalho do professor que segue o método de gramática e tradução e seu objetivo mais imediato será então completar todos os exercícios de cada lição e cumprir o

⁴¹ Conforme Rouco, no século XIX, as gramáticas começaram a ser impressas de forma separada, não mais como apêndice ou incluídas nos livros didáticos. Isso fez com que o uso do livro didático pudesse ser ampliado, trazendo exercícios que propunham atividades orais. Nos livros espanhóis essas atividades giravam em torno de peças de autores mais populares para serem reproduzidas pelos estudantes. (ROUCO, 2002)

programa, representado por todas as lições, num dado período de tempo. (RIVERS, 1975, p.14)

Os livros e manuais de Franz Ahn, por exemplo, considerados por muitos como um método próprio, o Método Ahn, mas que, por suas principais características, prefiro analisar como Método Gramática-Tradução, circularam pelos países europeus e americanos e foram muito populares chegando a mais de quarenta edições. O “*Novo methodo práctico e fácil para o ensino de línguas estrangeiras*” foi escrito para estudantes de espanhol, inglês, alemão e francês e editados na França, Inglaterra, Alemanha, nos Estados Unidos e no Brasil, aqui pela Livraria Francisco Alves.

Outro elemento importante pode estar ligado ao fato do Gramática-Tradução permitir a sua aplicação em classes numerosas, onde os alunos ouviam o professor, copiavam as regras, faziam exercícios escritos e acompanhavam as correções pelo quadro-negro.

A permanência desse método foi sempre questionada por professores e outros profissionais envolvidos com o ensino de línguas estrangeiras que tinham a percepção de que as línguas modernas ganhavam cada vez mais espaço no cotidiano das populações. Muitos países ocidentais, segundo Stern (1983), além de incluí-las nos currículos de suas escolas secundárias e universidades, esforçaram-se no sentido de libertá-las da comparação com as línguas clássicas, promovendo estudos importantes na área metodológica.

Essas ações levaram à perda gradual de espaço das línguas clássicas nas instituições escolares, acompanhando as tendências de modernização da educação e mudanças nos currículos escolares. Nas escolas francesas, por exemplo, o Grego foi desaparecendo do currículo dos ginásios, mas o Latim permaneceu até o século XX.

Conforme Puren (1988), a manutenção desse idioma deveu-se ao papel da Igreja na criação e desenvolvimento da instrução pública naquele país que, mesmo com as reformas republicanas preconizando a diminuição de sua importância em relação às ciências e línguas modernas, conseguiu, com o apoio das elites, conservar a forte conexão ideológica e social entre ensino secundário e ensino de Latim, tornando essa disciplina fundamental na formação dos estudantes franceses.

O novo espaço social, cultural e econômico das línguas estrangeiras modernas atraiu os estudiosos das questões ligadas ao ensino de línguas que passaram a discutir a

forma como os idiomas modernos eram ensinados nas escolas secundárias e propuseram métodos no sentido de uma reforma nesses ambientes. Entre eles estavam os franceses, François Gouin⁴² e Claude Marcel⁴³ e o inglês Thomas Prendergast⁴⁴. Os três tiveram um ponto em comum em suas análises, investigaram as experiências de crianças no processo de aquisição da língua materna e propuseram a memorização de sequências de frases cotidianas na aprendizagem da língua estrangeira, estabelecendo rotinas de fala.

De acordo com Richards & Rodgers (2001), sem deixarem de ser relevantes, mas por terem sido desenvolvidos em contextos externos aos movimentos educacionais, em um momento em que ainda não havia uma estrutura organizacional estabelecida em relação ao ensino de línguas estrangeiras, como associações de professores de línguas estrangeiras, jornais e congressos ligados à essa área, os trabalhos individuais desses especialistas não tiveram a repercussão necessária para provocarem mudanças importantes nas práticas de ensino de línguas estrangeiras nas escolas no momento de suas produções.

No entanto, seus trabalhos refletiram os incômodos e a necessidade de mudanças nos programas de ensino de línguas estrangeiras. Mesmo sabendo que essas línguas não tinham entrado na escola pela sua utilidade, mas por darem acesso à cultura que os alunos buscavam nesse ambiente, perceberam que a primazia da leitura e da gramática e a valorização dos textos literários clássicos não representavam mais os objetivos do ensino das línguas estrangeiras e os interesses daqueles que chegavam nessas instituições.

⁴² O livro, *The art of learning and studying foreign languages*, publicado em 1880, por François Gouin, apresentou o resultado de sua observação do comportamento de crianças no processo de aprendizagem da língua materna e concluiu que tal processo consistia em transformar as percepções em conceitos, uma forma de pensar e representar o mundo. Criando, com isso, o *Series Method*, baseado em sentenças conectadas e facilmente perceptíveis através de gestos, demonstrações e ilustrações.

⁴³ Claude Marcel entendia que a forma de aprendizagem da língua materna pelas crianças poderia servir de modelo para a aprendizagem de língua estrangeira, enfatizou a importância dos sentidos na aprendizagem.

⁴⁴ Prendergast observou que as crianças desenvolviam uma estratégia na aprendizagem de língua materna que poderia ser reproduzida na língua estrangeira. Elas seguiam pistas contextuais e situacionais para interpretar as expressões e usavam frases memorizadas e rotinas nas suas falas. Dessa forma, sugeriu que a aprendizagem de uma segunda língua deveria partir dos padrões estruturais básicos e mais rotineiros para os mais complexos. (RICHARDS & RODGERS, 2001)

1.2. “MOVIMENTO DE REFORMA”: MUDANÇAS NO ENSINO DAS LÍNGUAS VIVAS

No final do Oitocentos, linguistas e foneticistas europeus, como Henry Sweet (1845-1921), na Inglaterra, Wilhelm Viëtor (1850-1918), na Alemanha, Paul Passy (1859- 1940), na França e Otto Jespersen (1860-1943), na Dinamarca, uniram-se em torno de uma liderança intelectual que trouxesse credibilidade e aceitação às ideias reformistas que vinham sendo pensadas por professores de línguas estrangeiras e linguistas. Seus pensamentos sobre novas abordagens para o ensino dos idiomas estrangeiros estimularam a produção de trabalhos que foram divulgados na forma de panfletos, livros, palestras e artigos.

Conhecidas como “*Reform Movement*” (Movimento de Reforma), essas ações trouxeram um período de debates intensos sobre o ensino de línguas, onde questões como o papel da gramática, o uso de diálogos e excertos de livros, a ênfase na oralidade, o estudo formal do som foram discutidas.

Para Trim (2014), esse movimento foi importante não apenas no sentido de ampliar os espaços nos currículos para as línguas estrangeiras modernas, mas ajudou a pensar os motivos pelos quais se deveria estudá-las. Howatt (1982), considera-o uma demonstração clara da rejeição dos professores de línguas estrangeiras modernas, especialmente na Alemanha onde foi implantado, às práticas do Método Gramática-Tradução⁴⁵.

Nesse momento, a Fonética como ciência ligada à análise científica e descrição dos sistemas sonoros das línguas ganhou destaque e a fala foi definida pelos linguistas como a primeira forma de linguagem. Seus estudos identificaram que eram os atos de fala de uma comunidade, determinados pelo tempo e espaço, que promoviam o desenvolvimento da linguagem e a escrita viria como um passo posterior a ela.

Dessa forma, os estudos linguísticos que antes se desenvolviam em torno da reconstrução do passado, passaram a se interessar pelo entendimento das condições presentes, em termos do uso cotidiano da língua falada pela população em geral. Esse

⁴⁵ Na Alemanha o Método Gramática-Tradução foi implantado no final do século XVIII e consolidou-se nos Gymnasium. Voltados aos estudos clássicos e privilegiando, portanto, o Latim e o Grego, essas escolas não foram favoráveis às propostas dos reformadores. Isso fez com que eles buscassem a implantação de suas ideias na Realschule (Escola Real) onde foram bem aceitas pelos professores de línguas estrangeiras modernas. (HOWATT, 1984)

não foi um movimento isolado da linguística, segundo Trim, ele veio associado ao Positivismo e às perspectivas científicas do final do século XIX,

And this, of course, was not an isolated development but closely associated with the development of naturalism in the literary field or the general positivism and mechanistic scientific outlook of the late nineteenth century⁴⁶. (TRIM, 2014, p.14)

A criação da Associação Fonética Internacional, fundada em 1886, em Paris, e a produção de seis artigos pelo grupo que a constituiu ajudaram a construir a declaração dos princípios para o ensino de línguas estrangeiras. Entre seus objetivos estavam o estudo da língua falada, exercícios de fonética para a obtenção de bons hábitos de pronúncia, o uso de textos para a conversação e diálogos para introduzir “*phrases and idioms*⁴⁷”, gramática estudada de forma indutiva e ensino de vocabulário através de associações conduzidas na língua estrangeira.

As ideias trazidas nesses artigos e a divulgação do International Phonetic Alphabet-IPA⁴⁸ acompanharam os pensamentos sobre ensino de línguas também no século XX no mundo ocidental. O ensino dos sons como primeiro estágio no processo de aprendizagem, seguido da transcrição fonética, conforme Stern (1983), foi adotado por muitos programas escolares europeus. Com isso, as aulas de línguas estrangeiras ganharam quadros e diagramas de sons para a leitura e transcrição fonética e os livros didáticos passaram a trazer o vocabulário com suas pronúncias, além de explicações sobre as diferentes realizações sonoras.

No final do século XIX, as contribuições dos linguistas, entre eles, Viëtor, Sweet, Jespersen, Paul Passy foram no sentido de produzirem fundamentos teóricos que

⁴⁶ Este, evidentemente, não foi um desenvolvimento isolado, mas fortemente associado ao naturalismo, no campo literário ou ao positivismo e à perspectiva científica mecanicista do final do século XIX. (TRIM, 2014, p.14). (Tradução livre)

⁴⁷ Phrases ou idioms são frases ou expressões que não possuem tradução literal, seus sentidos são opacos e, mesmo que se saiba todos os vocábulos que compõem essas frases, quando postos em conjunto adquirem um sentido único.

⁴⁸ A primeira publicação do IPA foi feita pela Associação Internacional de Fonética (Association Phonétique Internationale), grupo francês fundado por Paul Passy, com o objetivo de produzir um sistema para a transcrição de sons aplicável à qualquer língua. Para isso, foi desenvolvida uma forma de escrita que representasse os sons, baseado no alfabeto romano, por ser o mais difundido, mas também utiliza letras e símbolos de outras origens. Esses símbolos estão presentes nos dicionários e são usados para registrar uma língua no campo linguístico, para formar a base do sistema escrito de uma língua, para a análise da fala, entre outras funções. [HANDBOOK OF International Phonetic Association: a guide to the use of international phonetic alphabet. 1ª ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.]

vieram alicerçar a constituição do Método Direto. De acordo com Richards & Rodgers (2001), mesmo divergindo em muitos aspectos, esses reformadores compartilhavam crenças sobre as bases para uma nova forma de se ensinar a língua estrangeira.

Entre seus pontos convergentes estavam a prioridade da fala na aprendizagem, a criação de uma metodologia baseada na oralidade, a utilização dos recursos dos estudos fonéticos em busca de uma pronúncia perfeita, tanto para os alunos do ensino secundário quanto na formação dos professores e a gramática ensinada de maneira indutiva. As palavras passaram a ser apresentadas em frases contextualizadas e se recomendava o abandono da tradução.

Dessa forma, podemos considerar que o *Reform Movement* trouxe um período de efervescência para os estudos em línguas estrangeiras modernas, quando as discussões ampliaram-se para além dos círculos acadêmicos, incluindo os professores de línguas estrangeiras das escolas secundárias europeias, promovendo, com isso, ações governamentais em torno do ensino das Línguas Vivas, estimulando a criação de associações de professores e trazendo debates expressivos que se estenderam ao longo do século XX.

Entre as questões significativas e que contribuíram para esses movimentos na direção de mudanças estão a publicação do livro de François Gouin, em 1880, “*L’art d’enseigner et d’étudier les langues*” e a edição do panfleto de Viëtor, “*Language teaching must start afresh*”, em 1882, na Alemanha, que tiveram grande repercussão ao sugerirem uma completa reorientação no ensino das línguas estrangeiras modernas nas escolas secundárias, evitando as características acadêmicas influenciadas pelo ensino das línguas clássicas.

A abertura da primeira escola Berlitz⁴⁹ nos Estados Unidos, em 1879, por um dos pioneiros do movimento, Maximilian Berlitz, a criação de associações como a Modern Language Association of America, em 1886, e a Modern Language Association da Grã-Bretanha, em 1892, bem como a International Phonetic Association e seu jornal *Le Maître Phonétique*, em 1892, também foram relevantes para a divulgação e circulação das ideias reformistas.

⁴⁹ O método utilizado nessas escolas de línguas era o Direto, no entanto, ficou conhecido por Método Berlitz. Sugeriu que a segunda língua deveria ser aprendida como a primeira, com interação e uso espontâneo, pouca ou nenhuma análise gramatical e sem a prática da tradução. No início do século XX, já havia 70 escolas Berlitz espalhadas pelos Estados Unidos, França, Alemanha e Inglaterra. (STERN ..., 1983)

A publicação de outras duas obras importantes, “*De la Méthode Direct dans l’enseignement des langues vivantes*”, de Passy, em 1899, e “*How to teach a foreign language*”, de Otto Jespersen, em 1904, além de colaborarem para a difusão do Movimento, contribuíram para a concepção, divulgação e popularização do Método Direto que viria posteriormente.

Segundo Howatt (1984), o fato de Viëtor, Jespersen e Passy serem professores ajuda a entender a abrangência desse Movimento nas escolas secundárias. O apoio dos docentes na sua implantação deu-se também pelo fato de suas propostas não alterarem de forma tão expressiva o espaço da sala de aula e o uso dele para as suas práticas.

Ao contrário do Método Direto, que, à princípio, indicava um professor nativo para as aulas de Línguas Vivas, o Movimento de Reforma sugeria apenas que este fosse bem treinado em fonética e estimulava o uso de recursos visuais como auxiliar nas classes mais numerosas. Nesse sentido, materiais didáticos como cartões e gravuras aliados aos gestos e ações poderiam evitar a tradução, facilitando a associação dos signos novos com as ideias que eles representavam.

Viëtor elaborou, então, uma série de gravuras organizadas em quadros murais para esse fim. Conforme Chagas (1967), esse foneticista “organizou quadros-murais para ensejar na escola a observação indireta do mundo sensível e articulou-os intimamente com os assuntos do livro de textos, num sistema tanto quanto possível, orgânico e flexível”. (CHAGAS, 1967, p.77).

Situado entre o Método Gramática-Tradução e Método Direto, ou como Howatt (1982, p.267) aponta, “described as a middle-of-the-road comprised between the extreme bilingualism of the traditional approach and the extreme monolingualism of the Direct Method”⁵⁰, o Movimento de Reforma foi uma iniciativa importante no sentido de modernização do ensino de línguas estrangeiras, sobretudo por ter sido pensado por professores e para as escolas secundárias.

Conforme Schmidt (1958), a relevância dessa nova forma de ensinar também está ligada à sincronia do surgimento das ideias nos países europeus como Alemanha, França, Suíça, Holanda, Dinamarca, Bélgica e a pouca divergência de seus pensadores

⁵⁰ “Descrito como o meio termo entre o extremo bilinguismo da abordagem tradicional e o extremo monolingüismo do Método Direto” (HOWATT, 1982, p. 267) (Tradução livre)

que se basearam sobretudo nos princípios apresentados por Viëtor e na intuição para o ensino das línguas estrangeiras quando da criação de suas propostas metodológicas.

1.3. O MÉTODO DIRETO: o escolhido para o ensino das Línguas Vivas nas escolas secundárias

Embora o Método Gramática-Tradução tenha sido largamente usado nas escolas secundárias dos países ocidentais e, segundo alguns estudiosos, continua a ser empregado com modificações para adequá-lo às culturas escolares e tendências educacionais que se constituem nos diferentes tempos e espaços, foi o Método Direto que alcançou um maior grau de importância sociocultural, sendo oficializado em muitos países europeus e americanos.

Primeiro por ter sido pensado em um momento de intensas atividades intelectuais sobre os processos de aquisição de linguagem, da relevância da fonética, da criação das primeiras associações de línguas estrangeiras e de grande número de publicações propondo mudanças no ensino dessas línguas. Esses movimentos acabaram por mobilizar professores, intelectuais e governo, no sentido de rever a forma como se ensinava o idioma estrangeiro.

Somando-se a isso, não eram somente as línguas estrangeiras que estavam em questão nesse momento, era todo o Ensino Secundário que além de estar em expansão, dividia-se entre dois caminhos, o da cultura literária com forte vínculo às tradições instituídas e à formação da “elite”, e o da cultura científica como conhecimento útil fundamental para acompanhar os novos modos de pensar e experienciar o mundo trazidos pela Modernidade.

A ideia de se ter o ensino das Línguas Vivas como reflexo dos projetos políticos estatais centralizadores dos Estados Modernos, também concorreu para a mudança de status desses idiomas no currículo escolar. Segundo Pilar Roca, esses projetos tinham a língua como uma de suas vertentes e seu ensino “passava pela adequação ao método como caminho para o desenvolvimento ético e moral” (ROCA, 2009, p.146).

As línguas nacionais por serem compreendidas como ferramentas de instrução dos estudantes, adequando-os às exigências hegemônicas desses Estados e as

estrangeiras como reflexos sociolinguísticos e geopolíticos trazidos pelo processo de colonização nas Américas, África e Ásia, onde a língua dos colonizadores chegou como um dos elementos unificadores e como marca distintiva, promovendo, com isso, tentativas de supressão dos idiomas locais minoritários.

São exemplos disso, as leis francesas em relação aos dialetos e patois falados em suas colônias e desconhecidos na Ile-de-France, ou Portugal que, entre suas decisões, oferecia a cidadania para os habitantes de suas colônias que dominassem o idioma Português. Contudo, as colônias e ex-colônias não desprezaram suas línguas autóctones mantendo-as em graus diferentes de importância dentro de seus territórios, mesmo sendo a do colonizador instituída como a oficial.

Nesse processo, a escola foi fundamental, pois expandiu o *corpus* de idiomas estrangeiros de uma lista de clássicos e tradicionais para aqueles que tinham também importância política, social, cultural e econômica. Com isso, a forma intuitiva para aprendê-los, em especial as Línguas Vivas, ganhou espaço, difundindo-se de maneira expressiva e estimulando a produção tanto de discursos teóricos, quanto de materiais didáticos. Mais do que uma contraposição de ideias, as sequências de métodos que surgiram na segunda metade do século XIX complementavam-se e tinham um ponto em comum, a intuição para o ensino das línguas estrangeiras.

Em um cenário ancorado nos estudos de Gouin, Wilhelm Vietör, nas premissas de Berlitz, assim como de outros defensores de formas de ensinar mais ativas para as aulas de línguas estrangeiras modernas, o Método Direto entrou em voga no final do século XIX, guardando entre seus princípios a ênfase na oralidade, o uso da língua estrangeira como meio de ensino, e o fim da tradução como prática cotidiana nas aulas de línguas estrangeiras modernas.

No Congresso Internacional de Línguas Vivas, em 1900, em Leipzig, promovido pela Société pour la Propagation des Langues Etrangères, foram apresentadas e discutidas as proposições para esse método. Acatados pela maioria dos participantes do evento, seus princípios transformaram-se nas Instruções de 1901 e passaram a nortear as didáticas das línguas estrangeiras, com o objetivo de ser direto, oral e ativo em seus procedimentos e na organização de suas técnicas e práticas.

Por acreditarem que os alunos deveriam aprender o vocabulário de maneira natural, sugeria-se que ele fosse apresentado em contextos e não mais na forma de listas

bilíngues como era o usual no Método Gramática-Tradução. As frases eram ligadas naturalmente pelo sentido e durante as aulas fazia-se uso apenas da língua estrangeira ensinada. (CHAGAS, 1967).

Para Martinez (2009), a prioridade do aspecto oral conferida por esse método, deu grande atenção à pronúncia e, sem o recurso da escrita na primeira abordagem ao aluno, houve a necessidade de se recorrer a subsídios para se mostrar o significado e sentido do que se falava. Para isso, objetos e acessórios úteis à compreensão foram levados para as aulas, assim como a gestualidade, a mímica e a verbalização do professor constituíram-se em auxiliares.

Um curso no Método Direto, conforme a explicação de Rivers (1975),

Começava com o aprendizado de frases e palavras estrangeiras correspondentes a objetos e ações no recinto da sala de aula. Assim que seu uso se apresentava em condições satisfatórias, a aprendizagem se deslocava para as situações e cenas comuns da vida diária e a atividade se desenvolvia em torno de cenas especialmente elaboradas, quase sempre localizadas no país de origem da língua. Quando a representação concreta não era suficiente para esclarecer o significado, o professor recorria à mímica, a desenhos ou explicações na língua estrangeira, mas nunca fornecia traduções. (RIVERS, 1975, p.17)

Implantado em vários países europeus tornou-se oficial nas escolas de Ensino Secundário na Alemanha, a partir das Instruções de 1901, mantendo o estudo de pelo menos duas Línguas Vivas em suas instituições, tanto femininas⁵¹ quanto masculinas⁵². Os programas alemães determinavam o emprego do Método Direto e seus princípios, sugerindo o uso de quadros-murais, desenhos e diálogos, com uma ressalva para a gramática indutiva que ocupava um lugar de maior destaque que o preconizado pelo método. Segundo Carneiro Leão (1935), esse cuidado com o aspecto formal da língua justificava-se por ser este um elemento marcador de progresso naquele país.

Na França, a oficialização também se deu com as Instruções de 1901 e foi confirmada com as de 1925, conferindo sete anos de Línguas Vivas nas escolas

⁵¹ Os estabelecimentos de educação para moças dividiam-se em Liceu (Lyzeum), Liceu Superior (Oberlyzeum) da Escola Superior Alemã (Deutsche Oberschule), Instituto Ginásial (Realgymnasiale Studienanstalt). (CARNEIRO LEÃO, 1935)

⁵² A educação secundária alemã para meninos organizava-se em Escola Real (Realschule) das Escola Superior Alemã (Deutsche Oberschule) e Escola Real Superior (Oberrealschule), Ginásio Real Reformado (Reformrealgymnasium), Ginásio Real (Realgymnasium) e Ginásio (Gymnasium). Segundo Carneiro Leão (1935), as escolas com “Real” no nome são aquelas que não oferecem instrução humanista, não contendo disciplinas clássicas no seu currículo. Algumas abriam exceção para o Latim.

secundárias para meninos e seis anos nas escolas para meninas, além de três anos na escola primária superior. Nas instituições secundárias inglesas, o francês era a língua moderna oferecida em caráter obrigatório enquanto o alemão, italiano e espanhol eram oferecidos de forma facultativa.

A história do ensino de línguas estrangeiras na Espanha seguiu um caminho diferente dos outros países europeus. Segundo Rouco (2002), nos séculos XIX e início do XX, o ensino do idioma estrangeiro moderno era considerado um luxo ou um diferencial oferecido pelas instituições particulares, por ser apontado, ao lado da música e dança, uma disciplina ornamental. Até mesmo os professores dessas disciplinas tinham uma posição inferior nas instituições, inclusive em relação aos das línguas clássicas.

Contrário à maioria dos currículos europeus, o inglês só passou a ser o idioma mais ensinado nas escolas e universidades espanholas a partir da década de 1980, até então era o francês o idioma que tinha a primazia, justificada por motivos históricos, geográficos e culturais.

Em alguns países da América do Sul, como Argentina, Chile e Brasil, o Método Direto foi escolhido como oficial para o ensino de línguas estrangeiras nas escolas secundárias, no início do século XX. Na Argentina, nos Colegios Nacionales, além do francês e inglês, eram ensinados o alemão ou italiano como facultativos, com a finalidade de “conhecimento da língua, da cultura e da civilização de um povo estrangeiro enquanto a capacidade de falar e escrever o idioma aprendido” (CARNEIRO LEÃO, 1935, p.208).

Nesse mesmo país, a preocupação com a formação de um corpo docente que preenchesse os requisitos exigidos pelos programas educacionais levou à criação do Instituto Nacional do Professorado de Línguas Vivas, em 1904, na cidade de Buenos Aires.

O Chile foi o primeiro país a adotar o Método Direto na América Latina, nas suas escolas secundárias, já no ano de 1892, o francês era ensinado ao longo dos seis anos de curso, o inglês ou alemão por cinco anos e com uma carga-horária bem marcada. O francês com 4h/semanais no primeiro ano e 3h/semanais do segundo ao sexto anos. Para essa disciplina, nos anos de 1930, assim como no Brasil, os programas oficiais sugeriam um primeiro período indutivo e prático e, somente depois passaria

para um período dedutivo, voltado ao ensino científico e literário. Os assuntos seguiam as questões cotidianas como sala de aula, idade, família, as refeições, a cidade, as moedas propondo exercícios orais, leituras, quadros-murais, ditados.⁵³

O Método Direto exigia um professor fluente e preparado, uma vez que seus procedimentos estavam muito conectados com as habilidades docentes e suas capacidades em selecionar adequadamente os materiais que possibilitariam as interações na sala de aula.

Se para as realidades europeia e norte-americana esse fator foi relevante no sentido de levantar críticas quanto à sua implementação nas suas escolas secundárias, chegando a ser considerado pelos participantes do Movimento de Reforma como a representação do “product of enlightened amateurism”⁵⁴ (RICHARDS&RODGERS, 2001, p. 13), no Brasil, parecia ainda mais complicado, pois as Cursos de Letras, onde se formariam os profissionais para o ensino secundário dessas disciplinas só foram instituídos na segunda metade dos anos 1930.

Lembrando que no final do século XIX, já se evidencia a experiência de se formar professores para o ensino de línguas estrangeiras com a instituição do segundo ciclo do curso normal. O curso de Letras da Universidade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo-USP, organizou-se, primeiramente, em Línguas e Literaturas Francesa e Italiana, somente em 1940 começaram a funcionar os de Língua e Literaturas Inglesa e Anglo-Americana, Espanhola e Hispano-Americana, e Línguas e Literaturas Alemã. (FIORIN, 2006)

Além disso, segundo Fiorin (2006) esses cursos apresentaram um currículo altamente literário, com a finalidade prática, isso quer dizer, cursos para a leitura dos textos estrangeiros no original, considerando também o ensino da história da língua um aspecto indispensável na formação dos profissionais.

Essa perspectiva está ligada também aos professores que constituíram as cadeiras nesses cursos, muitos deles europeus como Pierre Houcade, que traçou as diretrizes para o ensino da língua e literaturas francesa. Com isso, os estudos da língua

⁵³ Esses assuntos também são os sugeridos pelos Programas para o ensino secundário brasileiro e trazidos pelos livros didáticos, como no Programa do curso fundamental do ensino secundário, Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, “Exercícios para formação do vocabulário, relativos ao ambiente do próprio aluno (a família, a casa, a escola, a cidade, etc)” (VECHIA & LORENZ, 1998, p.328).

⁵⁴ Tradução livre: “produto de um amadorismo esclarecido”.

eram feitos “indiretamente por meio das análises dos textos literários.” (FIORIN, 2006, p.20).

Nos Estados Unidos, embora tivesse sido muito divulgado, sobretudo por ser o lugar de origem do Método Berlitz, o Método Direto nunca foi considerado oficial nas suas escolas secundárias. Carneiro Leão (1935) creditou isso à falta de professores, de objetivos claros para o estudo das Línguas Vivas naquele país e ao regime educacional de créditos que permitia a escolha das disciplinas pelo aluno. Dessa forma, “um aluno poderia estudar duas ou três línguas em dois semestres apenas e terminar seu curso secundário sem ser capaz de ler correntemente nenhuma delas” (CARNEIRO LEÃO, 1935, p.248).

Contudo, houve experiências importantes na área de ensino de línguas estrangeiras modernas naquele país, a aplicação do método criado e utilizado por Emile de Sauzé, enquanto diretor de línguas estrangeiras das escolas públicas de Cleveland, de 1918 a 1949, foi uma delas. O chamado “Cleveland Plan” foi um método de conversação, muito próximo dos objetivos do Método Direto, ou seja, ensinar as habilidades audição, fala, leitura e escrita, combatendo o Método Gramática-Tradução, fazendo o uso somente da língua estrangeira na sala de aula.

Outra experiência foi o trabalho de professores de línguas estrangeiras com o exército estadunidense durante a Primeira Guerra Mundial que, para encontrarem material capaz de reproduzir lugares pouco familiares aos soldados e associá-los ao ensino da língua, recorreram às fotografias da revista *National Geographic* como um recurso de aproximação à realidade e cultura do país de interesse. Essa prática demonstra uma forte aproximação com os objetivos e práticas do Método Direto. (KELLY, 1976)

Apesar de sua grande repercussão e escolha como oficial em muitos programas educacionais de países europeus e americanos, esse método enfrentou críticas, sobretudo em relação à sua implantação nas escolas secundárias, em função da rigidez no uso da língua estrangeira nas suas práticas e exigência quanto à pronúncia. Tanto que nos anos de 1920, a Alemanha e a França já questionavam a reprodução *ipsis litteris* de seus princípios, admitindo que dificilmente o emprego de um método isolado conseguiria preencher as necessidades das diferentes culturas e realidades escolares.

Nos Estados Unidos, a publicação do Relatório Coleman, em 1929, concluiu que as condições nas quais se aprendia a língua estrangeira nas escolas secundárias não eram favoráveis ao ensino da oralidade, tal qual se pretendia com o Método Direto. As salas numerosas e a falta de professores preparados estavam entre os problemas mencionados. Sugeriu, portanto, o método eclético ou “Reading method” ou “Método Direto modificado” cujo objetivo seria a técnica da leitura em língua estrangeira, e muitos programas educativos estadunidenses passaram a adotá-lo. (RICHARDS & RODGERS, 2001; SCHMIDT, 1958)

Em 1917, Harold Palmer⁵⁵ classificou o ensino do sentido das palavras nas aulas de Línguas Vivas em quatro etapas: a associação material, o contexto, a tradução e, por fim, a definição. Isso fez com que os professores voltassem a associar as palavras com objetos e utilizassem as gravuras e figuras como meio de instrução. Tendo como conceito chave para o ensino de idiomas a ideia de espacialidade, ele possibilitava ao aluno relacionar o objeto ao lugar onde foi aprendido, assim como a formação de hábitos linguísticos por repetição ou imitação.

O livro de Palmer “*The scientific study and teaching of languages*”, de 1917, traçou os caminhos para a elaboração de um método científico para o ensino de línguas estrangeiras. Essa ideia foi levada aos congressos de línguas, mas o uso do adjetivo “científico” só foi aceito no II Congresso Internacional de Professores de Línguas Vivas, realizado em Paris, em 1931.

Segundo Schmidt (1958), o Método Científico não diferia muito do Direto em suas práticas. Contudo, o fato de ser baseado nas descobertas científicas da Fonética, Linguística e Psicologia e nos resultados de pesquisas e experiências realizadas em laboratórios e salas de aula, acabou por diferenciá-lo das abordagens naturais de até então e demonstrou sua tendência em acompanhar os processos de modernização na educação na direção da cientificidade.

O caráter científico para o ensino de idiomas foi explicitado no *Modern Foreign Languages Study*, editado em 19 volumes publicados entre os anos de 1927 e 1932, após uma grande pesquisa realizada por pesquisadores estadunidenses e canadenses, em

⁵⁵ Linguista e foneticista inglês cujos estudos contribuíram para a distinção entre as capacidades espontâneas de aquisição de uma língua estrangeira e aquelas desenvolvidas por meio da escolarização, constituindo as diferenças entre aquisição e aprendizagem de uma língua. Entre seus trabalhos estão: *The scientific study and teaching language* (1917), *Principles of language study* (1921), *A grammar of spoken English* (1924) e *English through actions* (1925) (SMITH, 1999)

775 instituições de ensino nos Estados Unidos. Essa investigação apresentou propostas para o ensino de línguas estrangeiras nas escolas, estimulou discussões sobre a formação de professores, sobre a aplicação de testes pedagógicos e psicológicos no ensino de línguas estrangeiras, pesquisas de laboratório sobre a importância da leitura e, acima de tudo, buscou respostas que pudessem orientar o estudo de idiomas nos Estados Unidos e que também serviriam de referência para outros países. (CHAGAS, 1967)

As questões levantadas envolveram a determinação da idade certa para o início dos estudos de uma língua estrangeira, fixação de conteúdo em prático, educativo e cultural explicitados nos manuais utilizados nas escolas, a organização da classe para as atividades e a distribuição do tempo destinado a elas.

Na verdade, na Europa, desde a segunda década de 1900, havia uma busca de um caráter mais científico para se ensinar a língua estrangeira. Na França, Inglaterra e Alemanha trabalhos vinham sendo publicados propondo um enfoque científico para essa área, uma vez que as outras áreas como a linguagem, geografia, história, aritmética e geometria e as ciências naturais já procuravam, desde o final do século XIX, desenvolver propostas analíticas para as suas atividades pedagógicas.

No Brasil, assim como havia sido aconselhado o Método Direto para o ensino do idioma estrangeiro pela Reforma Campos, em 1931, na gestão do ministro Capanema, de 1934 a 1945, as Instruções Metodológicas sugeriram a manutenção do método vigente, porém, as indicações de seu uso ficaram muito mais próximas do Método Científico estabelecendo objetivos instrumentais, educativos e culturais para seu ensino.

O crescente número de pesquisadores interessados em compreender os processos que envolviam o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras, ora apontando os problemas que limitavam seu ensino nas escolas secundárias por meio de determinados métodos, ora sugerindo alternativas para sua aplicação, sinalizam a tentativa de se integrar as descobertas nessa área com aspectos e funcionamento da escolarização secundária, acompanhando as finalidades desse nível de ensino e seus objetivos práticos, educativos e culturais e questionando sua eficiência e papel enquanto disciplinas do currículo.

1.4. VER, OUVIR E FALAR: OS MÉTODOS ÁUDIO-ORAL E AUDIOVISUAL⁵⁶

Até o surgimento do Método Direto, os objetos eram utilizados nas salas de aulas de línguas para ilustrar o vocabulário relativo às coisas comuns da cultura própria dos alunos a também da cultura estrangeira. Kelly (1976) relata práticas interessantes com as técnicas de demonstração com objetos, como as aulas de Alemão sobre termos automotivos sendo ensinados em sucatas de carros e caminhões.

Essa tentativa foi levada mais tarde, em moldes menores, para as salas de aula do Ensino Secundário, com a inclusão de objetos do cotidiano utilizados nas aulas de Línguas Vivas aliados aos temas propostos pelos programas e livros didáticos, tais como, bilhetes de ônibus e trens, entradas de teatro, menu de restaurantes, selos, moedas. Esses artefatos auxiliavam tanto na construção do conhecimento da língua quanto no aspecto cultural do país estrangeiro, ponto relevante para os criadores do Método Direto.

Considerando que as guerras ou os conflitos são momentos de transformações e também de realizações de necessidades, muitas vezes, imediatas, podemos pensar que as duas Grandes Guerras foram marcos importantes para as proposições de novas experiências metodológicas para o ensino de línguas, tanto nos Estados Unidos como na Europa, em função dos deslocamentos dos exércitos e também dos movimentos migratórios do pós-guerra.

As propostas indicadas nesse período permitem-nos entrever que um ensino restrito às questões linguísticas não seria suficiente para os objetivos comunicativos pretendidos, uma vez que pensar no uso da língua, seria pensar na dimensão histórico-social do povo e nas questões políticas, históricas, sociais e culturais que a envolvem.

Para os ingleses, a necessidade de se falar outras línguas veio após a Primeira Guerra Mundial, quando foram sentidas dificuldades de comunicação até mesmo com países vizinhos europeus, não só em função do estabelecimento de novas relações comerciais mas, sobretudo, como um instrumento de expansão e defesa nacionais. Com

⁵⁶ Segundo Martinez (2009), o método audiovisual é aquele que não se limita a associar a imagem e o som para fins didáticos, tal qual acontece com o áudio-oral ou audiolingual, mas tem por objetivo unir esses dois elementos de maneira que “é em torno dessa associação” (MARTINEZ, 2009, p. 57) que as atividades são construídas.

isso, instituiu-se o ensino das Línguas Vivas nas universidades e colégios. Conforme Carneiro Leão, “não apenas com o intuito de ensinar literatura, mas de falar a língua, de conhecer a história, os costumes, as instituições (...)” (CARNEIRO LEÃO, 1935, p.160). O Kings College da Universidade de Londres criou, inclusive, uma cadeira para o ensino de Português.

Vindos dos trabalhos da Linguística Aplicada⁵⁷, os estudos britânicos desse período, somaram à prioridade da oralidade por ocasião da aprendizagem, a noção de situação e de estrutura linguística. A primeira considerava a seleção dos elementos linguísticos e lexicais e suas aplicações em diferentes contextos, conforme a intenção do falante. A noção de estrutura linguística implicava em um modelo reproduzível e assimilável pelo aprendiz, como as atividades de escutar, repetir e substituir estruturas, na forma de *drills*.

Nos Estados Unidos, durante a Segunda Grande Guerra, para atender às exigências imediatas impostas pelo exército, o governo criou o Army Specialized Training Program –ASTP – ou, mais coloquialmente chamado de “Army Method”. Esse projeto envolveu cinquenta e cinco universidades na função de preparar as pessoas que fariam parte das operações militares na Ásia, no Pacífico e na Europa. Para isso recorreram aos linguistas estruturalistas e suas novas investigações em torno das línguas e linguagens voltados, naquele momento, às pesquisas comportamentais ou behavioristas. (MARTINEZ, 2009)

Assim como o Método Direto, o Army Method, promovia o contato direto e intensivo com a língua estrangeira estudada e ligava-se à compreensão do comportamento dessa língua, sem enfatizar as regras gramaticais e considerando o aspecto cultural como o meio mais importante para um ensino indutivo. Segundo Richards & Rodgers (2001), seu aspecto inovador está mais vinculado à intensidade e frequência de contato com a língua estrangeira do que às bases metodológicas pensadas para ele.

A partir do anos de 1940, houve uma crescente demanda para o ensino de inglês como língua estrangeira, muitos estudantes estrangeiros procuraram as universidades

⁵⁷ “A Linguística Aplicada é uma ciência social, com foco nos problemas de uso da linguagem enfrentados pelos participantes do discurso no contexto social, isto é, usuários da linguagem (leitores, escritores, falantes, ouvintes) dentro do meio de ensino/aprendizagem e fora dele.” (MOITA LOPES, 1996, p.20).

estadunidenses para sua formação e grande parte deles precisava aprender o idioma inglês antes de iniciarem seus cursos. Isso mobilizou linguistas e linguistas aplicados na busca de uma abordagem pensada em termos da realidade norte-americana para seu ensino de inglês como língua estrangeira. Em meados de 1950 propôs-se o Método Audiolingual ou Áudio-oral.

Fortemente baseado na Linguística Estrutural⁵⁸, na Psicologia Comportamental e nos estudos dos antropólogos culturais estadunidenses, esse método tinha como características importantes, a apresentação dos textos em forma de diálogos, exercícios estruturais de repetição, uso de fitas cassete, laboratórios de línguas e recursos visuais.

Conforme Richards & Rodgers (2001), a University of Michigan foi a primeira universidade estadunidense a oferecer a formação de professores de inglês como língua estrangeira, no seu English Language Institute. Depois dela, outras instituições organizaram-se no sentido de oferecer programas de formação de professores e desenvolverem materiais didáticos para o ensino da língua inglesa para estrangeiros. Entre elas estavam a Georgetown University e American University, em Washington, D.C. e a University of Texas.

As propostas pensadas para o ensino emergencial durante a guerra e para os estrangeiros que chegavam em grande número aos Estados Unidos chamaram a atenção dos professores e dos órgãos governamentais ligados à educação, que se voltaram à tarefa de produção de materiais didáticos na perspectiva audiolingual para serem utilizados nas escolas secundárias e universidades, também no ensino de espanhol, francês, alemão e russo. (RIVERS, 1975)

Em 1958, foi instituído naquele país o “National Defense Education Act”⁵⁹ para prover fundos para as instituições educativas, em todos os níveis, inclusive para pesquisas em ensino de línguas estrangeiras e treinamento de professores. Conforme

⁵⁸ A Linguística Estrutural está ligada às análises de Ferdinand de Saussure (1991) centradas nas regras e convenções nas quais as línguas operam, promovendo, com isso, o estudo sincrônico da descrição e funcionamento das línguas.

⁵⁹ O “National Defense Education Act” foi motivado pelo aumento do número de estudantes universitários a partir da década de 1950 e também pelo desconforto causado pelo lançamento do Sputnik, em 1957, pelos soviéticos, abalando os sentimentos nacionalistas estadunidenses, criando a sensação de que seus cientistas e suas pesquisas estavam atrasados em relação a eles. O Ato foi constituído com dois objetivos maiores, o primeiro para prover ajuda federal aos pesquisadores de línguas estrangeiras, aos centros de estudos universitários nas diversas áreas e aos estudantes de engenharia. O segundo objetivo era oferecer assistência financeira aos alunos que ingressavam nos colleges (faculdades) e universidades, na forma de empréstimos (loan). (<Disponível em: <http://www.princeton.edu>.> Acesso em: fevereiro de 2014).

Rivers (1975), os treinamentos abrangiam práticas oral e escrita, estudos linguísticos e uso das técnicas audiolinguais nas escolas primárias e secundárias.

Um dos aspectos importantes desse método foi a utilização de materiais didáticos para sua instrução pois, eles deveriam ajudar o professor a levar o aluno a ter o completo domínio do idioma estrangeiro. Dessa forma, além do livro didático, havia um manual do professor (Teacher's book) com a sequência a ser seguida em cada aula, os diálogos, os *drills*⁶⁰ e outras atividades sugeridas.

Também as fitas magnéticas, os gravadores, equipamentos para laboratórios de línguas e aparelhos audiovisuais, como projetor de slides tinham um papel importante nas práticas do Método Audiolingual, sobretudo quando o docente não era um falante nativo da língua estrangeira, esses materiais constituíram-se em um recurso importante para as atividades de pronúncia.

Cinco slogans guiaram os professores na aplicação dos resultados da pesquisa linguística para a produção de materiais didáticos e sugestões de práticas de sala de aula para esse método nos Estados Unidos. Esses slogans foram definidos por William Moulton, linguista e professor na Universidade de Princeton, que participou das experiências estadunidenses em relação a esse método, tanto no período de guerra quanto nos programas do "National Defense Education Act". São eles: 1) língua é a fala, não a escrita; 2) uma língua é um conjunto de hábitos; 3) ensinar a língua e não a respeito dela; 4) uma língua é o que seus falantes nativos falam, não aquilo que alguém acha que eles devem falar; 5) as línguas são diferentes. (RIVERS, 1975)

Dessa forma, os materiais didáticos produzidos para o uso dos Métodos Áudio-oral e Audiovisual tinham características bem distintas daqueles que foram pensados anteriormente. Os enunciados com uma linguagem mais formal e até literária foram substituídos por aqueles da fala cotidiana, mais próximos dos usados pelas pessoas no país de origem da língua estudada. A formação de hábitos linguísticos na língua estrangeira foi buscada na imitação e memorização de diálogos e padrões estruturais da língua, que passaram a trazer expressões coloquiais apresentadas em diferentes contextos, podendo ser formais ou informais.

⁶⁰ Exercícios de repetição e substituição de estruturas na língua estrangeira. Poderiam vir escritos nos livros didáticos ou gravados em discos ou fitas magnéticas para que o aluno pudesse repetir quantas vezes necessitasse.

Um exemplar do livro didático, *Audio-visual English: for Brazilian students*, foi encontrado no depósito da biblioteca do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, publicado pela Editora Bernardo Alvares, de 1971, dos autores Vicente Andrade e Hélio Gomes. Esse material formava um conjunto com *slides*, que reproduziam os quadrinhos com as imagens do livro didático e discos com as falas dos diálogos.

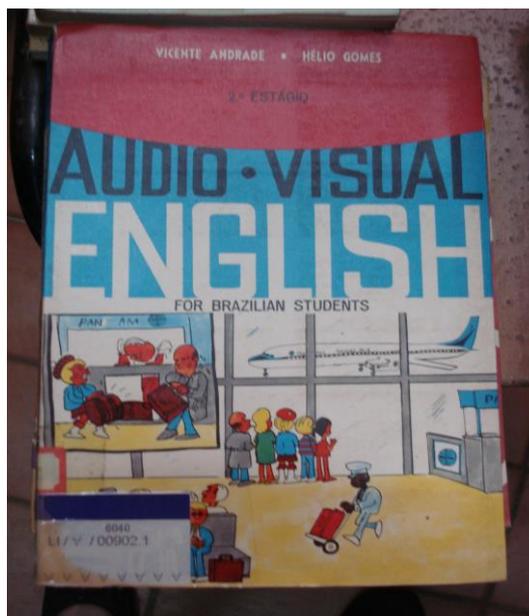


Figura 4: Livro com o Método Audiovisual, do ano de 1971.
Fonte: Acervo-Arquivo bibliográfico do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora



Figura 5: Diálogos apresentados no livro *Audio-visual English: for Brazilian students* (1971)
Fonte: Acervo-Arquivo bibliográfico do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora

Os estudantes que chegavam ao Ensino Secundário nos anos de 1950 e 1960 vivenciavam novas perspectivas no campo das descobertas científicas, de avanços tecnológicos, das experiências espaciais e da presença de meios de comunicação e transportes mais rápidos.

A característica da sociedade cada vez mais voltada aos apelos audiovisuais, graças aos aparelhos de televisão e rádio nas residências e ao cinema que ajudaram a mudar o ritmo e o cotidiano das pessoas e das cidades, fez com que a utilização desses elementos nas escolas e nas mais diversas disciplinas passasse a ser um aspecto importante a ser considerado em suas práticas cotidianas.

Entre os materiais que dividiam espaço com o livro didático e o quadro-negro estavam figuras bidimensionais, objetos tridimensionais, coleções de modelos, objetos reais, gráficos e, no caso da reprodução de imagens e sons no pós-guerra, os gravadores, os filmes e as histórias em quadrinhos, acompanhados de laboratórios para sua utilização.

Quanto às Línguas Vivas, é possível afirmar que há uma grande vinculação entre as tendências metodológicas para seu ensino e a chegada deles à escola. Além disso, muitos dos materiais modernos nessa área eram preparados para cursos que não precisavam, necessariamente ser aplicados nas escolas, podendo ser utilizados em cursos de idiomas. Mas também não se pode desprezar a ideia de que os desenvolvimentos científico e tecnológico propiciaram a entrada dessas modernidades em suas aulas nas instituições escolares.

Richards & Rodgers (2001) incluem os objetos didáticos, ou como os denominam, objetos instrucionais, na categoria *design*, onde são considerados os objetivos de um método, a seleção e organização dos conteúdos dentro desse método, o modelo de conteúdo que ele incorpora, os tipos de atividades de aprendizagem propostas por ele, o papel dos aprendizes e dos professores e, por fim, o papel dos materiais instrucionais.

Sendo assim, propõem que esses artefatos carregam com eles a percepção das decisões sobre seus objetivos básicos, tais como: serem usados na apresentação de conteúdo, ou como facilitadores da comunicação entre professores e alunos ou auxiliarem nas práticas desses profissionais. Além disso, sua forma, sua relação com

outros materiais e as habilidades dos professores em inseri-los em suas atividades, podem indicar que papel eles assumem ao entrarem na sala de aula.

Para Boechat (1962), o uso de materiais que motivem e auxiliem o ensino da língua estrangeira deve ser enfatizado sobretudo em um momento que a ideia da inclusão desses objetos nas práticas tinha uma conexão com a modernização da educação.

Devemos então apelar para o concurso de materiais diversos, em geral concretos, sensíveis, que podem ser não só vistos mas também manejados pelos alunos – elementos que familiarizem com a civilização francesa. A criação de laboratórios, de oficinas de trabalhos e de salas-ambiente caracteriza a didática moderna. No ensino de uma língua estrangeira é da mais alta importância a sala-ambiente com biblioteca especializada, discos, projetores, gravuras, mapas, etc. – o emprego enfim da “reália”. (BOECHAT, 1962, p.111)

Dessa forma, a inserção e a incorporação desses materiais didáticos ou modernidades às práticas das aulas de Línguas Vivas, como complementos das atividades em torno do livro didático, certamente, provocariam a reorganização do tempo e espaço escolares e a redefinição de suas atividades cotidianas.

Portanto, para se investigar o ensino das Línguas Vivas e seu lugar no Ensino Secundário brasileiro, entre os anos de 1931 e 1961, sugeridos por seus Programas e documentos oficiais para as suas práticas, é preciso um refinamento no exercício de busca e análise dos artefatos materiais que ajudaram a compor seu cenário e patrimônio material das instituições.

No entanto, para que eles sejam compreendidos como elementos de ligação entre a ordem prescrita e a apropriação dela pela escola, é importante que se tenha delineado o percurso que as línguas estrangeiras modernas fizeram na história da educação secundária.

Nesse sentido, não podemos dissociar as decisões e escolhas governamentais para o sistema educacional secundário nacional do cenário político e econômico do país, muito menos das relações sociais e culturais estabelecidas nesse tempo e espaço. Isso indica, numa exemplificação mais pontual, que a presença, ausência, manutenção ou a exclusão de uma disciplina do currículo estão ligadas não apenas aos aspectos

metodológicos ou de renovação que a envolvem, mas também aos objetivos e às finalidades do nível de ensino a que se aplica, bem como aos interesses que a circundam.

O período aqui estudado é considerado como o momento de modernização, renovação e também de grandes discussões e decisões sobre as concepções e finalidades da educação secundária no Brasil. Essas discussões e decisões, além de revelarem práticas, métodos e organizações pedagógicas pensadas e construídas para a escola naquele momento histórico, podem desvelar vestígios da cultura e dos significados simbólicos da presença, no caso desse estudo, de determinadas línguas estrangeiras na instituição escolar.

Sendo assim, julgo importante para essa compreensão, conhecer o caminho desenhado pelas Línguas Vivas, Inglês e Francês, enquanto disciplinas escolares já institucionalizadas e o lugar destinado a elas no Ensino Secundário brasileiro, lendo esses caminhos e lugares nos documentos oficiais, cuja interpretação deixa-nos entrever as posições e as decisões relativas ao papel da escola na sociedade, bem como evidenciam os objetivos e os processos de escolarização

CAPÍTULO II

AS LÍNGUAS VIVAS NO ENSINO SECUNDÁRIO: ENTRE PROGRAMAS E MÉTODOS

Neste capítulo procurarei mostrar as decisões oficiais pensadas para o Ensino Secundário e os Programas de Ensino propostos para o Colégio Pedro II e conseqüentemente para as outras instituições secundárias do país, uma vez que as propostas engendradas nessa instituição foram referência para os ginásios e colégios brasileiros.

Por conterem as sugestões de conteúdos, as relações dos materiais didáticos e as distribuições das disciplinas nas séries, esses documentos podem indicar a abertura de uma primeira fresta nas portas dos arquivos das escolas investigadas nesta pesquisa.

Ciente das características prescritivas desses documentos que dizem respeito às reformas educacionais promovidas no Brasil e da linearidade de sua narrativa, uma vez que seguem uma cronologia das decisões, esse percurso, do Império até o ano de 1961, pode também nos ajudar a pensar essas reformas em função de seus propósitos, tanto explícitos quanto implícitos. Dessa forma, ao analisar suas retóricas discursivas tentarei delinear o que, em especial a Reforma Francisco Campos, em 1931 e a Gustavo Capanema, em 1942 propuseram e quais os efeitos produzidos por elas para o ensino das Línguas Vivas.

Lembrar que no século XIX e no início do século XX foi, principalmente, na Europa que o Brasil buscou suas referências para a construção do projeto de nação civilizada, buscando-as especialmente na Inglaterra, como modelo de industrialização, e na França, como padrão de cultura, permite-nos perceber a preferência pelo ensino das línguas francesa e inglesa em detrimento da espanhola.

Essa visão eurocêntrica elucidou-se também no processo de escolarização, cuja necessidade de pertencimento ao mundo “civilizado” deu sentido a um ensino secundário constituído nos moldes das instituições escolares primeiramente europeias e depois estadunidenses.

Um currículo composto por línguas clássicas como o Latim e Grego, com suas cargas horárias marcadamente relevantes diante das disciplinas científicas é herança

dessa escolarização, também herdeira das instituições jesuítas que, por dois séculos, conformaram nos liceus e colégios portugueses e de suas colônias a preparação do aluno para redigir seus discursos com beleza, elegância, estilo e perfeição aos moldes dos grandes oradores da Antiguidade.

Para auxiliar esse caminho, relembro que o ensino de línguas estrangeiras construiu-se entre os objetivos social, artístico ou literário e filosófico. O primeiro percebendo a língua como uma forma social de comportamento e comunicação, o segundo, tratando-a como um veículo para a criatividade e sua apreciação. O terceiro, exigindo técnicas analíticas envolvendo a Linguística e o ensino de línguas. Em cada período da história um desses objetivos tornou-se predominante gerando seus métodos e abordagens.

Esses objetivos podem auxiliar no entendimento dos diálogos que o ensino de línguas estrangeiras modernas foi estabelecendo, ao longo do tempo, com as ciências como a Linguística, a Psicologia e a Educação e, com elas, desenvolvendo os novos métodos para o ensino das Línguas Vivas. Além disso, ele ajuda na compreensão das propostas dos programas governamentais para os idiomas estrangeiros modernos e deixa entrever a circulação das ideias que ajudaram a constituir esses textos oficiais.

2.1. O LATIM COMO REFERÊNCIA: OS PROGRAMAS DAS LÍNGUAS VIVAS NO BRASIL IMPERIAL

O Ensino Secundário, herdeiro dos colégios constituídos pelas ordens religiosas na Europa do século XVI, mostrou-se, à princípio, como uma forma escolar tradicionalmente literária onde a predominância da cultura geral e o cultivo das humanidades representavam um traço de distinção para aqueles que o frequentavam.

A ênfase dada ao ensino das línguas e literaturas clássicas e à retórica deixavam claras as intenções de um curso voltado a uma “elite”⁶¹ letrada que viria a ocupar cargos de destaque na administração tanto pública quanto privada. Essa perspectiva humanista

⁶¹ Neste trabalho o termo “elite” é utilizado com a ideia de designar grupos que se consideravam e eram considerados como privilegiados, exatamente por constituírem uma parcela muito pequena da população que recebia serviços públicos também diferenciados, tal como o ensino secundário que era “para poucos”.

foi originária de um currículo pautado nas aulas de gramática do Latim, de Retórica e de Filosofia.

Segundo Anne-Marie Chartier, “o currículo concebido para formar os futuros jesuítas tornou-se o programa de ensino oferecido aos jovens nobres que não se destinavam aos ofícios das armas” (2005, p.11). Ministrado em Latim, a língua da Igreja, o ensino incluía as leituras dos clássicos como *corpus* de referência.

Recebida das humanidades clássicas, essa cultura escolar iniciou-se no século XVI estendendo-se aos séculos seguintes e, mesmo quando as preocupações religiosas de uma educação cristã já não eram tão fortemente aparentes, os programas dos liceus republicanos, no século XIX, não conseguiram distanciar-se dela.

Essa escolha, para a autora, deveu-se ao fato de ser esta uma cultura validada pela instituição escolar da “elite” que no início dos anos de 1900 pretendeu, por meio dos republicanos, reivindicar para os filhos do povo a mesma cultura e patrimônios culturais disponíveis a ela. Como parte desse projeto estavam os conhecimentos clássicos, literários e linguísticos apresentados na cultura escrita que, diferente da oralidade, era evidenciadora de saberes instituídos, legítimos e carregados de prestígio.

No Brasil colônia, a história do Ensino Secundário teve seu começo nos seminários e colégios jesuítas. Em 1570, esses religiosos possuíam cinco escolas de instrução elementar e três colégios em nosso país, sendo estes últimos localizados no Rio de Janeiro, Pernambuco e Bahia. (ZOTTI, 2005)

A presença oficial da Companhia de Jesus no Brasil deu-se de 1549 à 1759 quando, nas Reformas Pombalinas, houve a exclusão dos padres jesuítas tanto de Portugal como de suas colônias, retirando deles o controle da educação, passando-o a partir de então para o Estado português.

Segundo Hilsdorf (2005), a saída desses religiosos não implicou necessariamente na descontinuidade do sistema de ensino, como alguns autores consideram, mas promoveu uma reformulação dele e, por meio das “Instruções” de 1759, propôs a metodologia que deveria ser praticada, sob a forma de aulas régias ou avulsas. As aulas de gramática do Latim, por exemplo, passaram a destacar a cultura clássica e os cânones estéticos, atribuindo ao seu estudo uma finalidade mais literária que instrumental.

Também para Zotti (2005), as aulas régias ou avulsas não alteraram as características humanista e clássica do ensino que vigorava até então, pois, na prática, seus pressupostos educacionais foram mantidos, já que os professores eram em sua maioria padres com formação nas escolas jesuítas.

Sendo assim, a saída da Companhia de Jesus do Brasil interferiu na organização escolar e no seu espaço, pois muitos dos colégios foram transformados em palácios dos governadores e em hospitais militares e grande parte de seus acervos culturais, entre eles as bibliotecas foram desativados (FAUSTO, 2007). Contudo, não houve uma modificação significativa nas práticas educacionais e tradições culturais trazidas pelos padres jesuítas.

Mas não podemos desprezar uma das questões importantes dessas reformas, a implantação do ensino público estatal no Império Português, acentuada pela visão nacionalista na formação dos Estados-Nação, nos séculos XVIII e XIX e tentando promover a separação entre Estado e Igreja no campo educacional, gerido por esta até então. A formação escolar do cidadão e da nação passou, portanto, para as mãos do Estado que propôs programas mais voltados às realidades nacionais onde a disciplina da língua vernácula adquiriu papel fundamental.

Considerando a língua nacional um dos instrumentos demarcadores da identidade e nacionalidade, o ensino da gramática da língua portuguesa na Corte e nas colônias tornou-se assunto de destaque. Em território brasileiro, a consequência foi a proibição do ensino da língua geral, o Tupi. Segundo Neves (2010), nesse período, a língua portuguesa dos colonizadores, o Latim dos jesuítas e a língua geral dos autóctones dividiam espaço no cotidiano brasileiro.

Embora por motivação política fosse a língua portuguesa a oficial, não era ela a que se falava no intercurso comum, nem mesmo na evangelização jesuítica, que, aliás não se fez por portugueses. Até para efeito de maior penetração da doutrina, a evangelização se fazia na língua geral dos evangelizados, a mesma que seus filhos adquiriam como língua primeira, a mesma com a qual eles interagem na sua comunidade e com a qual se relacionavam. (NEVES, 2010, p.23-24)

Nas cidades onde se concentravam os centros administrativos da colônia, era a língua da metrópole, o Português, a língua da cultura, sendo, portanto, a falada e ensinada como modelo. Como disciplina escolar, ela só entrou efetivamente no

currículo, no final do século XIX, embora o seu ensino fosse obrigatório desde o século XVI.

Com relação às línguas estrangeiras modernas, mesmo sendo o Latim a disciplina principal daquele currículo humanista, já se faziam presentes na formação dos alunos brasileiros o Francês e o Inglês como as Línguas Vivas detentoras de distinção em função de sua grande utilidade ao Estado, obtendo com isso, um lugar importante na Instrução Pública. (OLIVEIRA, 2006).

Em 1837, no período regencial, foram criadas as primeiras escolas secundárias, o Colégio Preparatório das Artes, antigo Seminário de Olinda e o Imperial Collegio de Pedro II. Nesse momento, ao cenário das aulas régias de disciplinas isoladas, somam-se duas instituições com um desenho de currículo seriado. (OLIVEIRA, 2006).

Mantido pelo Império e mais tarde referência nacional para o Ensino Secundário, uma vez que seus planos de estudos e programas passaram a ser seguidos por essas instituições como política de uniformização do ensino, o Collegio de Pedro II foi concebido com os objetivos de padronizar e modernizar o ensino nos colégios e liceus brasileiros, tanto provinciais como particulares, e também para formar a “elite” do país.

Essa instituição teve como modelo principal os liceus franceses, organizando seus estudos em 8 Aulas⁶² e seguindo um currículo com 22 disciplinas, com forte presença das línguas clássicas, acompanhando não só a França como outros países europeus. Puren (1988), ao discutir a história das metodologias de ensino das Línguas Vivas destacou que nesses países até o início do século XX, o ensino de pelo menos duas línguas clássicas ainda fazia parte da constituição do currículo escolar.

A standardização do Ensino Secundário no Brasil pelos programas do Imperial Collegio de Pedro II, iniciou-se de forma indireta, quando, em 1854, para o ingresso no ensino superior, os exames seguiam esses programas, fazendo com que os colégios e liceus, ainda em número reduzido no país, fossem sendo adequados a eles, mesmo antes da exigência formal.

⁶² As Aulas eram dispostas de forma decrescente, iniciava-se os estudos pela 8ª Aula (1º Ano) e encerrava-se na 1ª Aula (8º Ano), perfazendo um total de 8 anos de curso (OLIVEIRA, 2006).

As Aulas eram divididas entre estudos clássicos, dos quais faziam parte a Gramática, Retórica, Poética, Filosofia, Latim e Grego, e estudos modernos que incluíam História, Geografia, Gramática Nacional e duas Línguas Vivas modernas, o Francês e o Inglês, além de Música e Desenho. Também compunham parte do rol de disciplinas as Ciências Naturais e a Matemática.

Seguindo a orientação pedagógica do Ministro Interino do Império, Bernardo Pereira de Vasconcelos⁶³, em 1837, o Colégio Pedro II tinha entre seus objetivos “elevantos estudos das Humanidades, especificamente, o das línguas clássicas no Brasil” (LORENZ, 2010, p.32).

Segundo o Art 117 do Regulamento nº 8, de 1838, ensinava-se a Língua Latina da 8ª a 3ª Aulas, a Grega da 6ª a 3ª e as Línguas Vivas iniciavam-se na 6ª Aula, com uma aula semanal de Língua Francesa. Na 4ª e 5ª Aulas, eram ministradas duas aulas de Língua Francesa e duas de Língua Inglesa por semana e, na 3ª Aula, uma aula semanal de Língua Inglesa.

A formação baseada nas humanidades antigas e modernas e a semelhança com a proposta curricular francesa para o processo de escolarização do secundário brasileiro exposto pelos textos curriculares oficiais apontam para o sentido que esse nível de ensino adquiria no cenário nacional.

Poucas escolas secundárias e escolas secundárias para poucos, uma forma escolar como meio de ingresso aos estudos superiores, almejado majoritariamente pela classe detentora de privilégios, cuja formação assegurava-lhe o lugar de destaque na participação do poder de Estado em seu papel condutor das concepções que, segundo ela, deveriam ser difundidas na sociedade.

Os alunos que passavam pelo Ensino Secundário tinham nas línguas clássicas e modernas uma finalidade literária que culminaria na aprovação nos Exames Preparatórios para os cursos superiores. Com isso, os compêndios que até a década de 1830 tinham em seu conteúdo elementos que evidenciavam aspectos instrumentais das línguas, como conteúdos comerciais, letras de câmbio, passaram a apresentar trechos em prosa e verso de autores estrangeiros modernos (OLIVEIRA, 2006).

Os anos de 1850 foram de mudanças no sentido de modernização do país, entre elas as econômicas trazidas, principalmente, pelo processo de urbanização impulsionado pelo setor

⁶³ Bernardo Pereira de Vasconcelos, magistrado mineiro formado em Coimbra, foi quem propôs a fundação da primeira escola secundária mantida pelo Governo Imperial, para tal, o então Ministro do Império baseou-se em estatutos de colégios europeus, especialmente da Prússia, Alemanha, Holanda e França (LORENZ, 2010).

cafeeiro e pela industrialização do setor têxtil. Segundo Boris Fausto (2009), a produção cafeeira além de transferir o polo socioeconômico do Brasil da região nordeste para a centro-sul, ajudou no aparelhamento dos portos, na criação de empregos, na melhoria do sistema de transportes e fortaleceu alguns grupos sociais como os grandes comerciantes e os proprietários rurais.

Para Zotti (2005), esse processo deslocou o eixo econômico, antes no norte do país, para as regiões sul e sudeste. Esta última, desde 1763 já havia se tornado o centro político do país com a transferência da capital do Brasil para o Rio de Janeiro. Quanto à educação, segundo a autora, as ações mais expressivas nesse período foram voltadas para o ensino superior.

Com a Reforma Couto Ferraz, em 1854, que como as anteriores, seguiu a proposta francesa de instrução, o Ensino Secundário, com 7 anos de duração, foi dividido em dois ciclos: os estudos de Primeira Classe, de 4 anos, voltados aos estudos mais científicos e destinados a aqueles que não seguiriam para o ensino superior e os estudos de Segunda Classe, com três anos de duração, para a formação dos bacharéis em Letras cujo fim eram as universidades.

A divisão entre estudos de Primeira e Segunda Classes com características diferentes refletia a chegada à escola de um público voltado ao trabalho que não pretendia ou não teria condições de acesso ao ensino superior, cuja formação voltada aos estudos mais científicos, priorizando as ciências e matemática, atenderia as necessidades do país que se mostrava cada vez mais urbano e comercial.

Pelo Decreto nº 1331-A, de 17 de fevereiro de 1854, foi aprovado o Regulamento para a reforma do Ensino Primário e Secundário do Município da Corte, criando entre outros, a inspeção dos estabelecimentos públicos e privados (BRASIL, 1854). Nesse momento, as discussões sobre a instrução popular já se haviam instalado na Imprensa, nas Conferências Públicas, no Ministério do Império e no Parlamento, onde era reafirmada a necessidade de se pensar um projeto para a educação brasileira destacando a formação da nacionalidade.

Profissionais não só da área de Educação, mas da Saúde, do Direito e da Engenharia discutiam e apontavam rumos para os objetivos e sentidos da educação, deixando entrever um

aspecto desse campo, que era o de ser controlado também pelo que Kelly (1976) chamou de “interested outsiders”⁶⁴.

Isso não causa um estranhamento maior porque a importância social da escolarização naquele momento, dizia muito respeito a esses grupos cujo papel era relevante no controle de ideias e valores aceitos pela sociedade, incluindo neles, as escolhas sobre as disciplinas, as consequências morais do ensino e os valores intelectuais e sociais que regulavam essas escolhas.

Mesmo de forma implícita, as características hierárquicas e distintivas do Regulamento de 1854 acabaram por delinear quem eram os pretendidos para a escolarização até a primeira metade dos 1800, educação aos livres e sadios, considerando também os pobres que se faziam cada vez mais visíveis numericamente nas regiões urbanas, mas excluindo os escravos. Como o número de escolas privadas superava o de escolas públicas, as primeiras foram incluídas nas decisões governamentais devendo, a partir de então, submeter-se aos mesmos regulamentos e inspeções das públicas.

Mecanismos de controle e de conformação de uma educação civilizadora e voltada ao progresso, os modelos de inspeção escolar passaram a regular as práticas, as ações, os métodos e modelos de ensino das instituições, na tentativa de articular as práticas e saberes ali produzidos com os poderes que circulavam na sociedade.

Ao propor a Inspeção da Instrução Pública Primária e Secundária, o documento atribuiu ao Inspetor Geral, além de outras funções, a de aprovação dos materiais didáticos que seriam usados nas escolas do Município da Corte. Tal Decreto, em seu Art 78, estabeleceu que a distribuição das matérias em aulas, o sistema de lições, os métodos dos exames e o regime interno do Colégio seriam regidos por um regulamento organizado por um Conselho Diretor⁶⁵ e sujeito à aprovação do Governo, passando este a impor condições para as práticas cotidianas escolares, regulando também seus tempos e horários.

Das cadeiras oferecidas para o ensino de línguas, no curso de Bacharel em Letras⁶⁶, duas seriam de Latim, uma de Grego, uma de Inglês, uma de Francês e uma de Alemão. Nesse

⁶⁴ Termo utilizado para se referir aos profissionais de áreas diferentes da Educação mas que exerciam grande influência na sua organização.

⁶⁵ Segundo o Decreto nº 1331-A, de 17 de fevereiro de 1854, Art 8º, o Conselho Diretor era formado pelo Inspetor Geral, o Reitor do Collegio Pedro II, dois professores públicos e um particular de instrução primária ou secundária, designados anualmente pelo Governo, além de dois membros nomeados também anualmente pelo Governo.

momento é possível perceber que as línguas modernas começavam a ter um papel mais destacado na organização das disciplinas, ao analisarmos a sua equiparação com a carga-horária das línguas clássicas, mesmo que o Latim ainda mantivesse seu status entre os idiomas ensinados.

Entretanto, esse idioma via diminuída sua função prática, uma vez que deixara de ser o “latim vivo” utilizado nas relações internacionais, nos assuntos políticos e nas publicações filosóficas, literárias e científicas, ou como a língua de comunicação das “elites”. Com isso, ganhou destaque o seu objetivo de formação estética e moral influenciado pelo papel exercido pela Igreja na constituição e desenvolvimento da instrução pública tanto na Europa como no Brasil. Mesmo assim, manteve-se como disciplina escolar, agora com a função linguística de auxiliar no ensino da língua materna.

Considerando essa mudança na finalidade do ensino da língua latina no século XIX, poderia supor que a influência de suas práticas como modelo de ensino sobre as línguas vivas diminuísse. Todavia, percebo que houve, não só ao longo desse século como também no século XX, uma continuidade desses modelos nas escolas brasileiras, mantendo os temas, as traduções e versões em um lugar privilegiado nos programas oficiais.

Além das Línguas Vivas já ensinadas, o Art 80 considerou que também faria parte das cadeiras “huma das línguas vivas do meio dia da Europa, e as artes de desenho, música e dança” (BRASIL, 1854). Para Oliveira, esse documento mostra a “intenção do legislador em sistematizar o ensino das Línguas Vivas” (OLIVEIRA, 2006, p. 184). Embora não houvesse ainda nenhuma explicitação metodológica, as sugestões de conteúdo indiciam o sentido literário dado ao ensino das línguas estrangeiras em função de seu objetivo propedêutico.

O Decreto nº 1556, de 17 de fevereiro de 1855, aprovou o Regulamento anexo ao Decreto nº 1331-A, de 17 de fevereiro de 1854, referente ao Collegio de Pedro II. Esse documento apresentou os Planos de Estudos e os conteúdos a serem ensinados nas diferentes matérias. Quanto às Línguas Vivas, para o Francês, no 1º ano e Inglês no 2º, havia a indicação de leitura, gramática e versão, demonstrando a tendência de se seguir, muito de perto, para essas línguas as mesmas rotinas praticadas nas aulas de Latim, que nesse momento estavam voltadas à memorização dos paradigmas gramaticais e tradução.

⁶⁶ O aluno que completasse os 8 anos do Ensino Secundário no Imperial Collegio de Pedro II saía com o título de Bacharel em Letras e poderia entrar nos estudos superiores sem prestar exames para tal fim, conforme Regulamento nº 8, de 31 de janeiro de 1838 (BRASIL, 1938).

Segundo Oliveira (2006) essa prática está ligada à finalidade literária que as disciplinas de Línguas Vivas adquiriram naquele momento, atendendo aos interesses do Partido Conservador e seus projetos civilizatórios. Nesse sentido, a leitura, a recitação e a tradução justificavam-se como uma forma eficiente para se alcançar a educação literária e “desinteressada” proposta para o Ensino Secundário, ao mesmo tempo que proporcionavam as bases para a aprovação nos Exames Preparatórios para o Ensino Superior.

Essa perspectiva não foi experimentada apenas no Brasil, na Inglaterra, por exemplo, mesmo sem o status de língua viva, o Latim continuou no currículo de suas escolas, como foi o caso das “Grammar schools”.

Nas indicações para os estudos das línguas francesa e inglesa, o Regulamento de 1854 apresentou, pela primeira vez, as aulas de conversa sugeridas pelos Compêndios adotados na época. Voltadas para a pronúncia e diálogos simples e familiares sobre diferentes tópicos do cotidiano, esses materiais didáticos traziam “doses” de conversação como forma de se iniciar o ensino da oralidade nas aulas de línguas estrangeiras.

Contudo, tal qual nos ginásios europeus, o conteúdo proposto para os idiomas Francês e Inglês reforçou a ideia de que a forma como se ensinava o Latim e também o Grego norteava o trabalho com as Línguas Vivas para uma educação literária nas escolas secundárias brasileiras. As clássicas com a finalidade de ajudar os alunos a escrever e ler melhor a sua própria língua, enquanto as línguas dos países “civilizados” permitiriam que os estudantes se aproximassem desses países, por meio das práticas de gramática e tradução de textos. Além disso, seu estudo possibilitaria que eles viessem a se tornar apreciadores das literaturas estrangeiras lendo-as na própria língua alvo.

Segundo Richards e Rodgers (2001), não é de se surpreender que as línguas modernas, ao entrarem para o currículo das escolas europeias, no século XVIII, tivessem sido ensinadas tal qual o Latim, uma vez que esta língua, com sua forma e gramática consideradas ideais, promovia o desenvolvimento das habilidades intelectuais dos estudantes, exigência na formação daqueles que comporiam as camadas dirigentes.

O Programma de Ensino do Collegio Pedro II, estabelecido pela Portaria de 24 de janeiro de 1856, trouxe os livros didáticos que deveriam ser adotados do 1º ao 7º anos, para todas as disciplinas. Em relação às línguas, o documento destacou que “O Conselho Diretor não estabelece já hum systema para o ensino de línguas” (BRASIL, 1856), indicando que não havia a explicitação de nenhuma metodologia específica para o ensino delas.

Entretanto, os materiais sugeridos, tal qual a *Grammatica Franceza de Sevenne*, *Télémaque de Fenelon*⁶⁷, cujos trechos deveriam ser escolhidos pelos professores, assim como a *Grammatica Ingleza* para o início do ensino de Inglês, indicado para o Segundo Ano, ou ainda as versões e produções de temas e atividades relacionadas à prosódia nas aulas de Francês, apontam para a manutenção da prática da gramática e tradução que já vinha sendo adotada nos anos anteriores.

Pelo Programa de 1862, o Alemão passou a ser facultativo, segundo o Art 2º do Decreto nº 2883, “Havera alem disso aulas de allemão e italiano para os alumnos que voluntariamente quizerem estudar estas materias, além do desenho, musica, gymnastica e dansa, aproveitando-se para estes estudos os dias feriados ou as horas do recreio”. (BRASIL, 1862). O Italiano, em 1857, era oferecido somente no 6º ano, já trazia a ressalva de que ele não seria necessário para a obtenção do grau de Bacharel em Letras. Essa posição foi ratificada no ano de 1862.

Para os anos de 1877 e 1878, os Programas para o ensino do Imperial Collegio de Pedro II, segundo o Decreto n. 6.130, de 1º de março de 1876 e o Decreto n. 6884, de 20 de abril de 1878, respectivamente, mantiveram o papel do ensino do Latim como modelo para os idiomas modernos. Mais uma vez, sem trazer a orientação didática ou explicitação de métodos para o ensino das Línguas Vivas, é perceptível a intenção de se seguir com o mesmo modelo dos estudos das línguas clássicas para o ensino das línguas modernas, ou seja, o Método Gramática-Tradução, uma prática standardizada nas escolas europeias dos séculos XVII ao XIX e apropriada pelas escolas secundárias brasileiras.

Por se tratar de um nível de ensino destinado a um grupo social mais específico, uma “elite” social formada por filhos de grandes fazendeiros, de industriais, de comerciantes e outros profissionais que constituíam a classe média urbana do país, o Ensino Secundário pretendia atender a um público em busca de um ensino que permitisse o domínio da linguagem erudita, das línguas estrangeiras, da estética literária e que também desenvolvesse a formação do estilo e do gosto, além de sua finalidade maior, o ingresso no Ensino Superior.

⁶⁷ Publicado em 1699, o romance *Télémaque* narra as viagens e aventuras de Telêmaco, filho de Ulisses e Penélope, essa obra “pode ser definida como mitológica e romance-didático, pois apresenta tratados de moral e política.” (LAGES, 2008, p. 131). Escrito por Fénelon, preceptor do filho de Luis XIV, o livro fora produzido como parte dos materiais utilizados para a educação do duque de Borgonha. Chegando ao Brasil foi um dos mais adotados pelos professores de francês como eixo na formação literária dos estudantes do Ensino Secundário, por ter um aspecto conservador em sua narrativa, ele foi facilmente incorporado aos programas desse ensino.

A tradução, em 1871, do Relatório de Hippeau⁶⁸ para o português trouxe debates importantes sobre a renovação das finalidades da Instrução Primária e Secundária no nosso país. Publicado no Diário Oficial do Império do Brasil e na forma de livro, o documento tomava os Estados Unidos como modelo de educação para as outras nações.

Para o Brasil que, até então, tinha seu olhar mais voltado para a Europa, essas publicações mostraram novas perspectivas para se pensar a escolarização. Propondo a americanização como a melhor opção, o relatório é descrito por Gondra (2002) como:

Um conjunto de discursos que, no registro preciso do que vê em cada país, termina por defender a americanização como saída para os problemas de liberdade, gratuidade, obrigatoriedade, secularização e higienização dos estabelecimentos educacionais, em todas as modalidades e níveis de ensino. (GONDRA, 2002, p.164)

A presença desse documento traduzido instigou os debates sobre as finalidades da Instrução Pública Primária e Secundária no Brasil e sobre a possibilidade de se pensar na apropriação das ideias estadunidenses no sentido da construção de uma nação moderna, ancorada na formação escolar de seus cidadãos, considerando para isso, todo um conjunto que envolvia a constituição de uma cultura escolar que se explicitava tanto na arquitetura escolar, como nas práticas cotidianas, nos materiais produzidos para a escola, nos saberes escolares e na participação mais ampla da sociedade no processo de escolarização.

Ao final do Império, o cenário do Ensino Secundário no Brasil ainda se apresentava com poucos liceus provinciais, sendo os primeiros no Rio Grande do Norte e Bahia (SOUZA, 2008) e proliferavam os colégios particulares. Tanto os liceus quanto os colégios restringiam-se a ministrar as disciplinas necessárias para o ingresso nos cursos superiores.

Segundo Souza, até mesmo o Colégio Pedro II, “sucumbiu à força desagregadora dos exames parcelados da década de 1870” (SOUZA, 2008, p.90) e manteve, tal qual as outras instituições, liceus e colégios do país, a finalidade preparatória para os cursos superiores.

Para as línguas estrangeiras, a progressiva mudança das finalidades literárias para as finalidades práticas de seu ensino, começaram a destacar as habilidades orais e auditivas para as suas aulas, aliado a isso, a instituição das Literaturas Estrangeiras como disciplina

⁶⁸ No artigo, *Olhos na América: uma leitura dos relatórios de C. Hippeau*, Gondra (2002), faz uma análise dos discursos produzidos por Hippeau, Professor Honorário da Faculdade de Paris e Secretário do Comitê de Trabalhos Históricos e das Sociedades Científicas que, após visita aos Estados Unidos, defendeu o modelo escolar estadunidense como signo de progresso e modernidade pedagógica a ser seguido tanto pelos países europeus como pelos da América Latina.

independente das Línguas Vivas, retirou das atividades destas últimas a leitura de autores clássicos estrangeiros, trazendo os diálogos mais cotidianos.

2.2. O ENSINO DAS LÍNGUAS VIVAS NA PRIMEIRA REPÚBLICA

No final do Oitocentos, o pensamento católico dominante até então viu-se confrontado e impactado pelas ideias positivistas e evolucionistas, com reflexos também na literatura por meio dos romances do naturalismo e da poesia parnasiana. Questões políticas e sociais como reformas eleitorais e a campanha pela abolição povoaram o imaginário e a imprensa nacionais. Conferências, palestras e diálogos entre educadores, parlamentares e ministros do Império apontavam os novos rumos da educação brasileira.

Nesse período, o Brasil aproximou-se dos pensamentos estadunidenses sobre escola, escolarização e métodos pedagógicos. Não só isso, mas a abertura das Escolas Americanas protestantes, nas últimas três décadas do século XIX, provocaram a chegada das tendências pragmáticas e utilitárias de suas práticas. Essas instituições acabaram por se colocar como lugares de disseminação das ideias de renovação da educação, fonte de inspiração para os debates que circulavam entre os pensadores da educação.

Enquanto a educação primária era explicitamente eleita como um dos principais projetos republicanos, traduzindo em sua conformação o que se pretendia do país como nação de progresso e Modernidade, o Ensino Secundário continuava a ser um nível de escolarização para uma parcela mais reduzida da sociedade, voltado aos interesses de um grupo social muito vinculado à formação superior, que muitas das vezes era feita na Europa.

Mas, mesmo assim, a partir dos anos de 1870, viram-se acirradas as discussões em torno dos ensinamentos clássico ou científico marcando, por um lado, os interesses de uma parte da intelectualidade em prol de uma educação científica, moderna e voltada à formação profissional e, por outro, da parcela da sociedade que ainda creditava a formação das “elites” ao ensino literário e humanístico.

Nesse período, na Reforma Leôncio de Carvalho, em 1887, o ensino normal foi regulado em dois ciclos, o primeiro para a formação dos professores do ensino primário, o segundo apresentava em seu currículo as disciplinas de Alemão, Francês, Inglês, Italiano,

Latim e Retórica. Essa formação humanista do segundo ciclo pode dar pistas de que já havia uma preocupação em se formar professores também para o Ensino Secundário.

Na República, o Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890, de Benjamin Constant, foi o primeiro a tratar das questões educacionais, ao editar o novo Regulamento da Instrução Pública Primária e Secundária do Distrito Federal. Embora não tenha sido plenamente implantado, em função do afastamento de Benjamin Constant do Ministério dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telegraphos, sua proposta tentou dar mais um passo no sentido da uniformização do ensino secundário de todo o país.

Com um caráter fortemente enciclopédico, esse documento, sob a influência positivista⁶⁹ manteve no currículo disciplinas como o Latim e o Grego, além das Línguas Vivas, Francês, Inglês e Alemão, mas priorizou os estudos das ciências fundamentais destacando a Matemática, Astronomia, Física, Química e Biologia.

Paralelamente à formação secundária já instituída, nos primeiros anos do governo republicano, se fazia presente nos discursos do Congresso Nacional⁷⁰, a necessidade de se criar um Instituto Profissional que formasse mestres e operários para atender ao crescente desenvolvimento das indústrias, um Instituto Comercial para a formação daqueles que pretendessem a carreira mercantil e um serviço de estatística que acompanhasse e controlasse os ensinos Primário, Secundário e Normal.

Também a sugestão de simplificação dos programas de estudos e a preocupação com um ensino mais intuitivo e prático para o secundário, como o utilizado nos países europeus e nos Estados Unidos e a questão dos exames parcelados praticados nas suas instituições foram pauta das exposições presidenciais.

Foi com a Reforma Eptácio Pessoa, em 1901, que os aspectos como equiparação e uniformização do ensino ficaram mais claros. Pelo Código Eptácio Pessoa⁷¹, os estabelecimentos de Ensino Secundário deveriam seguir as disposições do regulamento do Gymnasio Nacional/Colégio Pedro II no que diz respeito à seriação de disciplinas, à

⁶⁹ Segundo Lorenz (2010), a Reforma de 1890 deixou clara a influência francesa ao adotar os princípios positivistas de August Comte na organização das disciplinas do então Gymnasio Nacional (Collegio Pedro II) refletindo a ordem hierárquica do conhecimento humano. Os estudos começavam pela Matemática, passavam pelas Ciências e terminavam com o estudo do Homem.

⁷⁰ Discursos dos presidentes no Congresso Nacional apresentando os trabalhos realizados pelo executivo ao longo do ano e os projetos para o ano seguinte. INEP. A educação nas mensagens presidenciais (1890-1986). (Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp>. Acesso em: 02 abril de 2014)

⁷¹Código dos Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário, dependentes do Ministério da Justiça e Negócios Interiores – Decreto nº 3890, de 1 de janeiro de 1901.

distribuição delas nos 7 anos de curso, à carga-horária destinada a cada uma, assim como aos exames de admissão, de promoções sucessivas e de madureza.

Entretanto, a tentativa de se pensar um conceito unificador de educação secundária ou a adoção de uma organização e definição dos objetivos pedagógicos desse nível de ensino, com o fim de dar a ele um sentido próprio, acabaram, mais uma vez, sucumbindo aos interesses daqueles que buscavam os cursos superiores. Sendo assim, o Ensino Secundário continuou a ser, nada mais do que passagem obrigatória para esses cursos.

Na tentativa de mudar essa perspectiva, a Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental da República⁷², conhecida por Reforma Rivadávia Corrêa, de 1911, propôs a desvinculação da formação secundária como propedêutica por considerá-la como instrumento de desenvolvimento moral e material, indicando, então, um ensino prático para ele. A sugestão de autonomia do Ensino Secundário em relação ao Ensino Superior responderia às exigências sociais e econômicas dos primeiros anos da era republicana, que era formar uma classe trabalhadora urbana em sintonia com os processos de modernização do país.

Para as Línguas Vivas, a ideia de ensino prático aliado a exercícios sobre assuntos científicos, artísticos e históricos começaram a emergir, todavia ainda era muito perceptível nos Programas desse período, bem como no do ano de 1912 para o Colégio Pedro II, a influência dos conteúdos e práticas das aulas de Latim⁷³ como modelo para as línguas modernas.

Destacou-se, também, nesse mesmo documento, a intenção de se fazer com que os alunos, ao final do curso, fossem capazes de ler, escrever e falar o idioma estrangeiro, bem como apreciar as suas literaturas. Essas recomendações demonstram, ainda que de forma bastante tímida, uma tentativa de se acompanhar as propostas para o ensino dos idiomas modernos que vinham sendo praticadas na Europa, especialmente na França e Alemanha e também nos Estados Unidos, dentre elas o uso do Método Direto.

As línguas estrangeiras que já demonstravam seus propósitos práticos no Decreto de 1899, Art 6, que previa, “Ao estudo das línguas vivas, será dada feição eminentemente prática” (BRASIL, 1899), em decorrência das mudanças de propostas para o ensino dos idiomas estrangeiros “importadas” pelo Brasil, viram, nos primeiros anos do século XX,

⁷² Decreto nº 8.659, de 5 abril de 1911.

⁷³As rotinas praticadas nas aulas de Latim eram voltadas à memorização dos paradigmas gramaticais e à tradução, essa mesma prática permeava as aulas de Línguas Vivas com a indicação de leitura, gramática e versão, deixando de lado, o aspecto comunicativo destas últimas.

essas ideias ratificadas nos Programas e Decretos e as discussões em torno da permanência ou retirada dos idiomas clássicos do currículo acirradas nos debates públicos.

Na Europa, essas mudanças envolveram as reflexões didáticas desenvolvidas sobre o ensino de idiomas estrangeiros na escola, cujos pensamentos articularam-se com as proposições pedagógicas em torno de um estudo mais direto da realidade e a utilização de métodos ativos, pensados muito em função do aumento de oportunidades de comunicação entre as diferentes nacionalidades nos quatro cantos do mundo. Isso criou uma atenção maior à proficiência oral em língua estrangeira e também à forma como se lidava com o ensino de línguas estrangeiras nas escolas secundárias. (RICHARDS&RODGERS, 2001)

Todavia, isso não significou mudanças imediatas nas práticas dessas disciplinas nas escolas. Segundo Puren (1988), alguns fatores concorreram para a permanência de métodos tradicionais, como o Gramática-Tradução nas aulas de língua estrangeira, entre eles está a ausência de “lugares” que permitissem discussões tanto teóricas quanto experimentais sobre seu ensino. Na França, por exemplo, somente na segunda metade do século XIX criou-se o que chamou de “condições institucionais” (PUREN, 1998, p.29) para se pesquisar o ensino de idiomas.

No Brasil isso se dá de forma ainda mais tardia, nos anos de 1930 e 1940, com a criação das Faculdades de Filosofia e Letras da Universidade de São Paulo-USP, em 1934, da Universidade do Distrito Federal em 1935, seguidas da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, criada em 1939.

Seguindo as tendências de se estabelecer uma instituição modelar para a organização e uniformização do ensino, como aconteceu com as instruções primária e secundário, o currículo da Faculdade Nacional de Filosofia, em 1939, foi prescrito como modelo para as outras Faculdades do país e os cursos de Letras constituíram-se em: Letras Clássicas, Letras Neolatinas e Letras Anglo-Germânicas.⁷⁴

Conforme Fiorin (2006), apenas na década de 1970, foi criado o primeiro Programa de Pós-graduação (*Strictu sensu*) em Língua Aplicada ao Ensino de Línguas na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUC e, no mesmo ano formada a Associação de

⁷⁴ Antes disso, a Faculdade de Letras da Universidade de São Paulo oferecia os cursos de Letras Clássicas e Português e Letras Línguas Estrangeiras. Este segundo curso organizou-se em cadeiras de Língua e Literatura Francesa e Língua e Literatura Italiana. Somente em 1940 começaram a funcionar os cursos de Língua e Literatura Inglesa, Espanhola e Alemã. (FIORIN, 2006)

Professores Universitários de Inglês – ABRAPUÍ, institucionalizando os lugares de discussões e produções científicas sobre as línguas estrangeiras.

Entretanto, é interessante lembrar que, no final do século XIX e início do século XX, o Francês, o Inglês e o Alemão eram dotados de prestígio adquirindo com isso um lugar importante no cenário escolar em muitos países. No Programma de Ensino para o Collegio Pedro II para o ano de 1912, por exemplo, a Língua Francesa estava presente nos três primeiros anos, com 3 aulas semanais e a Inglesa do 2º ao 4º anos, tendo no último, 4 horas semanais.

Mesmo que os Programas do Colégio Pedro II, na primeira década do século XX, ainda não explicitassem a adoção de um método específico para o ensino das Línguas Vivas, eles traziam no seu conteúdo elementos que nos permitem identificar as regras e os paradigmas gramaticais em papel de destaque, como um primeiro passo para a aprendizagem.

Todavia, a proposta do uso da língua francesa pelo professor, durante as aulas na 3ª série, indicia que as Instruções Francesas, de 1901, haviam circulado entre os professores e organizadores dos programas educacionais, uma vez que, esse documento propunha para o ensino das línguas estrangeiras modernas o uso de um dos princípios do Método Direto que é a presença da língua alvo nas práticas cotidianas de sala de aula.

O ensino será ministrado **exclusivamente** em francez explicando o professor os principaes idiotismos e as particularidades essenciaes da língua. As traduções preparadas com antecedência ou feitas em aula terão de ser resumidas oralmente, devendo exercita-se os alumnos na elaboração de syntheses claras e consisas. As composições ou serão livres ou obedecerão a um thema obrigado, **sendo a crítica e a defeza das mesmas feitas na língua ensinada.** (VECCHIA & LORENZ, 1998, p.187) (Grifo meu)

Após a Primeira Guerra Mundial, os valores culturais estadunidenses ganhavam cada vez mais espaço no cotidiano nacional, embora a Europa continuasse influenciando a nossa vida educacional como, por exemplo, com suas teorias evolucionistas e de eugenia. Nesse período, várias reformas educacionais preconizando a renovação pedagógica foram propostas

nos diferentes estados ao redor do país, ligadas às ideias da Escola Nova⁷⁵ e seus métodos ativos, em São Paulo, a Reforma Sampaio Dória, no Ceará, a de Lourenço Filho, na Bahia, a de Anísio Teixeira e no Rio de Janeiro, a de Carneiro Leão. (SCHWARTZMAN, S.; BOMENEY, H.M.B; COSTA, V.M.R, 2000)

Também a fundação da Associação Brasileira de Educação – ABE, em 1924, no Rio de Janeiro e a realização das Conferências Brasileiras de Educação, sendo a primeira em 1927, na cidade de Curitiba, constituíram-se em espaços de debates sobre os rumos da escolarização no Brasil com a realização de cursos, palestras, publicação da revista Educação e organização de semanas da Educação.

Fundada por um grupo de intelectuais que viam na renovação da educação a possibilidade de reforma da sociedade, a ABE tinha entre seus criadores Heitor Lyra da Silva, José Augusto, Antônio Carneiro Leão e Delgado de Carvalho, preocupados de forma especial com a instrução primária integral e, entre seus objetivos, a circulação das ideias sobre modelos educacionais, discursos sobre a escola e de propostas de inovações e discussões sobre a realidade do sistema educacional nacional.

Para Marta Carvalho (1989), tanto a ABE quanto as Conferências acabaram por se tornar “eventos que funcionaram como propaganda da causa educacional” (CARVALHO, 1989, p.54), em torno de uma educação regeneradora e transformadora da população brasileira, ancorada nos novos métodos pedagógicos, mas que ao mesmo tempo garantisse a homogeneização e disciplinamento dessa população.

No entanto, não há como desprezar a atuação da ABE por meio dos educadores liberais que a compunham, cujas ideias progressistas e a defesa do sistema nacional de educação resultaram no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932. Sobre o Ensino Secundário ainda de caráter marcadamente propedêutico e formador das “elites”, as discussões, nos anos de 1920, perpassavam por caminhos que envolviam grupos como a Liga

⁷⁵ O Movimento da Escola Nova defendeu a escola pública, universal e gratuita, a educação igual para todos e o ensino leigo. Teve entre seus intelectuais Anísio Teixeira, baiano, aluno de John Dewey na Universidade de Columbia em 1929, diretor de Instrução Pública no Distrito Federal de 1931 a 1934, quando o cargo se transforma em Secretaria de Educação e Cultura, aí permanecendo até 1 de dezembro de 1935; mais tarde, secretário de Educação da Bahia; Fernando de Azevedo, diretor de Instrução Pública do Distrito Federal de 1926 a 1930 e do estado de São Paulo, em 1933, foi também presidente da Associação Brasileira de Educação e diretor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP entre 1941 e 1942; Manuel Lourenço Filho, responsável pela reforma do ensino público no Ceará na década de 1920, diretor-geral do Ensino Público em São Paulo na década de 1930, organizador do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos em 1938. Creditava o processo educativo ao ato de aprender e ao aprender-fazendo (learning by doing) e nos processos criativos e ativos de aprendizagem, inspirados nas orientações de Dewey. (SCHWARTZMAN, S.; BOMENEY, H.M.B; COSTA, V.M.R, 2000)

Pedagógica do Ensino Secundário⁷⁶, a Sociedade de Medicina e Cirurgia, a Academia Brasileira de Ciências e os discursos de intelectuais como Afrânio Peixoto e Alceu Amoroso Lima.

Afrânio Peixoto priorizava os estudos mais científicos, saindo em defesa de um ensino moderno, voltado tanto para a formação cultural geral quanto para a especialização profissional, incluindo o ensino das Línguas Vivas, das Ciências Naturais, das Ciências da Sociedade, das Literaturas e das Belas-Artes. (BRASIL, 1957). Já Alceu Amoroso Lima pretendia uma educação com o objetivo de deixar os brasileiros mais americanos⁷⁷ e formar, por meio da escola, a noção de povo e nação. Sugeriu, então, a criação da cadeira de Civilização Americana que julgava indispensável para tal fim.

Nesses embates travados nos jornais, periódicos, congressos e fóruns, parecia ser imperativa uma reavaliação das finalidades desse nível de ensino, assim como seu sentido, sua duração e suas avaliações, no intuito de atender às necessidades de uma sociedade moderna, que se transformava em urbana e industrial, cujas características ficaram mais evidentes a partir de 1930 e cujos efeitos percebidos foram além da perspectiva econômica, trazendo também mudanças políticas e sociais.

Até os anos de 1930, o Ensino Secundário esteve mais localizado nas capitais dos estados, com maior número de matrículas nas instituições privadas, uma vez que ainda eram poucos os ginásios públicos, tendo em sua maioria alunos do sexo masculino e, mesmo com as discussões em torno de um ensino mais científico, prático e útil, a cultura escolar mantinha-se voltada a um currículo das humanidades.

Para Souza, os anos de 1930 a 1960 foram o período de redefinição e consolidação do Ensino Secundário no Brasil quando as Reformas Francisco Campos de 1931 e Capanema, em 1942, ambas durante o governo de Vargas, “ratificaram o projeto cultural de formação da juventude” (SOUZA, 2008, p.145) alicerçado na organicidade, racionalidade e uniformização.

No governo de Artur Bernardes, Rocha Vaz, então ministro, promoveu a última reforma antes de 1930 que, seguida de longos debates sobre as finalidades do ensino, pretendeu promover uma ampla estruturação do sistema nacional de educação, atendendo o

⁷⁶ Liga fundada por diretores de colégios particulares, em agosto de 1920, tinha como objetivo propor medidas sobre o Ensino Secundário ao Governo, formar a federação dos colégios particulares, promover conferências e publicação de jornais, revistas e artigos sobre educação. Defendia o ensino religioso e o cristianismo como base da educação secundária e a autonomia das instituições particulares e de seus diretores. (Disponível em <http://www.jusbrasil.com.br>. Acesso em: 15/abr/2014)

⁷⁷ No sentido de pertencimento ao continente americano.

Ensino Primário, Secundário e Superior. Contudo, no que diz respeito ao Ensino Secundário, não houve a adoção de grandes mudanças, propôs o regime seriado considerando-o um prolongamento do ensino primário e com duração de seis anos e a substituição dos exames parcelados pelos seriados.

Entre as questões debatidas sobre as mudanças no sentido de adequá-lo à Modernidade está a presença das línguas estrangeiras. Nesse caso, com especial atenção ao Latim que, para alguns era de interesse apenas aos eclesiásticos ou da área jurídica, portanto de pouca relevância para as necessidades de modernização do país, para outros um recurso indispensável para se aprender a língua portuguesa e sua literatura.

Mesmo que as decisões oficiais pareçam caminhar de forma a acompanhar os avanços metodológicos relativos ao ensino das Línguas Vivas, isso não se deu de maneira linear e progressiva. Os favoráveis a um ensino secundário de formação clássica defendiam a permanência do Latim no currículo e junto com ele a educação literária para as línguas estrangeiras modernas, por outro lado, havia aqueles que viam o ensino destas últimas aliado às ciências, com objetivos e métodos específicos, considerando dispensável a presença das línguas clássicas.

2.3. REFORMA FRANCISCO CAMPOS: AS LINGUAS VIVAS E A OFICIALIZAÇÃO DE UM MÉTODO

Percebe-se que o Ensino Secundário brasileiro, durante o século XIX e início do século XX, frente aos embates sobre a sua característica humanista ou científica, foi ratificando seu espaço muito mais como de interesse da “elite”, para quem fora originalmente pensado, do que das classes populares. Sem grandes mudanças de público e no contínuo debate sobre seus caminhos, estendeu-se entre reformas, programas e decretos sem alterações muito significativas.

A partir de 1920, as discussões sobre seu currículo e finalidades ganharam mais destaque, porém, foi com as reformas Francisco Campos, em 1931 e Capanema, em 1942, que a educação secundária desenhou mais claramente sua estrutura e organização. Essas reformas vieram acompanhadas de um momento histórico de intensificação do processo de nacionalização do país, governos de Getúlio Vargas, com forte característica centralizadora

que passou os diferentes níveis da administração pública e também as políticas econômicas, sociais e culturais para as mãos do Executivo Federal.

A criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, pelo Decreto nº 19.402, de 14 de novembro de 1930, marcou a instituição de um “lugar” para a Educação e para as discussões e decisões sobre os processos de escolarização no Brasil e, também, definiu seu papel fundamental no projeto de reconstrução nacional. Para ministro foi convidado Francisco Campos, mineiro, que havia empreendido a reforma dos ensinos primário e normal, no estado de Minas Gerais, quando secretário, entre 1926 e 1930.

Seu projeto frente ao ministério incluiu uma reforma de grande alcance para os ensinos Secundário, Superior e Profissional, este último mais voltado ao ensino comercial. Conservador quanto aos valores e tradição, mas ao mesmo tempo, preocupado em modernizar o país por meio da educação, Francisco Campos estabeleceu diálogos com os liberais e os católicos. Defendeu o Estado e a escola laicos, entretanto permitiu o ensino religioso facultativo nas instituições escolares.

Concordava com os “renovadores” quanto à política de modernização da educação para as exigências da sociedade, no entanto não se deteve nas questões relativas a um potencial público escolar para o secundário, os estudantes das camadas populares e não deu destaque a um tema caro aos liberais naquele momento, a articulação entre os ensinos Primário e Secundário.

Isso me leva a pensar no processo de escolarização que se desenhava no país e que ajudará a entender as ações das instituições escolares diante das exigências apresentadas pelos documentos oficiais, das demandas sociais e culturais e dos interesses econômicos e políticos naquele momento histórico.

Escolarização na sua acepção dupla, conforme a considera Faria Filho (2007), no sentido de indicar os processos e políticas envolvidos na organização “de uma rede ou redes, de instituições, mais ou menos formais” (FARIA FILHO, 2007, p.194), responsáveis pelo ensino, desde o elementar até o superior. E também, como produção de representações sociais cujas articulações e divulgações de sentidos e significados dão-se na escola, o que o autor considera “implicações /dimensões sociais, culturais e políticas” (FARIA FILHO, 2007, p.194) que atravessam a escolarização e reconhecem ou desprezam as competências culturais e políticas dos diversos sujeitos sociais que ocupam o espaço social.

A Exposição de Motivos da Reforma Francisco Campos, pelo Decreto nº 19.851 de 11 de abril de 1931, mostrou que a percepção sobre as mudanças relativas às funções da escola estava se delineando de forma mais clara, especialmente em relação às transformações da vida contemporânea. As cidades já eram grandes e populosas, formadas, segundo o documento, por diferentes aglomerações humanas, reflexo dos processos industriais e migratórios, provocando, com isso, “o alargamento e a ampliação dos espaços sociais” (BICUDO, 1942, p.640).

Nesse sentido, embora o documento não mencionasse os grupos e sujeitos sociais que compunham essa realidade, nem a quem explicitamente a escola serviria, a análise das decisões e prescrições governamentais no processo de escolarização não os desconsiderou, porém, de maneira implícita, marcou seus lugares no espaço escolar ao definir os sentidos e significados da escolarização secundária em seus princípios organizacionais, avaliativos, escolhas curriculares e formas de ingresso com características notadamente conservadoras.

Sua organicidade, diferenciando-o dos cursos preparatórios para ingresso no Ensino Superior e abolindo os exames parcelados, assim como a sua divisão em dois segmentos, o ginásial (fundamental) e o complementar, refletiu os objetivos não só do governo mas também de um ministro que pretendeu formar, pelo Ensino Secundário, a “elite” de futuros políticos, pensadores e técnicos que atuariam diretamente nos processos de modernização do país.

Foi também esse pensamento que, segundo Moraes (1992), levou Francisco Campos a compor o Conselho Nacional de Educação para a construção das Diretrizes da educação nacional sem a representação dos professores primários e dos cursos profissionais. Além disso, a ideia de ser um nível de ensino para poucos foi reforçada pela implantação da frequência obrigatória e de um exame de admissão rigoroso que afunilou o acesso daqueles que desejavam ingressar nele.

Para o ginásio, o currículo foi pensado em torno das disciplinas de Português, Francês, Inglês, Alemão (facultativo), Latim, História da Civilização, Geografia, Matemática, Ciências Físicas e Naturais, Física, Química, História Natural, Desenho e Canto Orfeônico, sendo este nível voltado para a formação geral, com 5 anos de duração.

Os dois anos seguintes tinham um caráter de especialização e eram divididos em três cursos, o pré-jurídico, onde a única língua estrangeira ensinada era o Latim, o pré-médico, complementar para as faculdades de medicina, odontologia e farmácia, onde se aprendia o

Inglês ou Alemão, e o pré-politécnico, complementar para os cursos de engenharia e arquitetura. Nesse último, as línguas estrangeiras não faziam parte do rol de disciplinas.

A implementação definitiva do currículo seriado, definindo a progressão dos saberes pedagógicos e um rígido sistema de avaliações pelo qual os estudantes deveriam passar, uma arguição mensal, uma prova parcial a cada dois meses e um exame final, denotaram uma cultura escolar de caráter elitista e de alta seletividade. Ideia muito mais próxima dos conservadores do que dos renovadores da educação. Para Souza, essas avaliações eram utilizadas como “mecanismos de seleção e símbolo de excelência escolar” (SOUZA, 2008, p.152).

A equiparação das instituições ao Colégio Pedro II foi estabelecida pelo Decreto nº 19.850 de 14 de abril de 1931. Mesmo que com isso, pudesse confirmá-lo como ensino enciclopédico e de concepção preparatória, pontos que divergiam da perspectiva moderna de ensino, a intenção de se criar um novo panorama para o ensino secundário por meio da tentativa de sua uniformização ficou evidente.

O rigor e controle nos meios de inspeção seguidos pela Inspeção do Ensino Secundário para a equiparação exigiram das instituições avaliadas, tanto públicas quanto privadas, maior atenção às regulações governamentais. Segundo o documento, para serem equiparadas, as instituições deveriam cumprir determinadas exigências como prédios adequados, material didático apropriado, docentes inscritos no Registro de Professores, além do pagamento de uma cota de inspeção.

Os colégios esforçavam-se para cumpri-las na tentativa de obterem a concessão da equiparação, pois isso conferiria mais credibilidade e prestígio ao ensino nessas instituições. Em Campo Grande, as escolas secundárias destacavam esse aspecto nos anúncios publicados nas revistas e jornais que circulavam na cidade. Em um deles, publicado na Revista Folha da Serra⁷⁸, a equiparação vinha em destaque, logo abaixo do nome da instituição, Internato Oswaldo Cruz.

⁷⁸ Folha da Serra era uma Revista mensal ilustrada que circulou em Campo Grande e nas regiões mais próximas, entre os anos de 1931 e 1940. Editada por Agnaldo Trouy, era uma revista de variedades que trazia notícias e fotografias da sociedade local, das personalidades culturais e políticas. Segundo Farias (2008), era uma revista “dedicada à propaganda do Estado”, conforme texto que apresentava a tabela de preços para anúncio. Possuía um quadro fixo de colaboradores que discorriam sobre filologia, história, cultura geral, crítica literária, além de trazer contos e poesias. Entre seus escritores estavam o Professor Severino de Queirós, Luiz Alexandre de Oliveira, um dos proprietários do Colégio Oswaldo Cruz, Arnaldo Serra e Clodomiro Bastos. Para os pesquisadores da literatura, essa revista é considerada uma das fontes das primeiras manifestações literárias campo-grandenses.

FOLHA DA SERRA

chendo assim
margens ao
juízos de in-
orrem.
enorme dos
o superior
de causas
conselhar ao
de Recursos
a região su-
alcance pra-
e benefícios
de Recursos,
ento do juí-
e Vara Civil,
erá serviços
si totalidade
ncontro das
distado mais
dos Ad-
Advogados
e Março, sob
eilo da Co-
a confiança
ardo O. Ma-
do Desem-
oura, eleito
de Andrade
respectiva-
a distinção
sua eleição
idades,
equintes ad-
chado, Cus-
Ferreira de
osé Pereira
s, Antonio
sio Gomes,
eão, Sabino
de Almeida
uia Corrêa,
a Fonseca,
C. Pacheco.
Pacheco
eure a
al
eio
3

Internato
«OSWALDO CRUZ»
Equiparado ao Colegio Pedro II
Campo Grande **Mato Grosso**
Sob a Inspeção Federal do Dr. J. Valeriano Mata

Internato e Externato
Corpo docente de comprovada competencia
Escola Armada n.º 176 — Escola de Educa-
ção Fisica. — Cursos:
Primario, Admissão e Secundario Seriado
Escola Noturna para Inferiores do Exercito

Corpo Docente do Estabelecimento:
Professores:
Major Severino Ramos de Quei-
roz — *Português.*
Dr. Alfeu Reveilleau (Eng. Arg.)
— *Francês.*
Dr. Cezar Caçapava (Farmct.) —
Inglês
Dr. Antonio Alves (Advogado) —
Latim.
Dr. Argemiro Fialho (Advogado)
— *Geografia e Historia do Brasil.*
Dr. 1.º Tte. José Maria Leite Vas-
concelos (Advogado) — *Historia da*
Civilsação e Matematica.
1.º Tte. Antonio de Souza Junior
(Engenheiro Geografo) — *Matm.*
Dr. Mucio Teixeira Junior (Eng.
Agnsr.) — *Matematica e Cosmogr.*
Dr. Francisco Ferreira de Souza
(Medico) — *Quimica*
Dr. Tertulliano Meireles (Medico)
— *Historia Natural.*
Dr. 1.º Tt. Alvaro Vital de Olivei-
ra (Med.) — *Ciencias Fisicas e Nat.*
Virgilio Alves Campos — *Fisica.*
José Teixeira Campos — *Desenho.*
João Tessitore Jr. — *Filosofia.*

*Curso Primario sob a Direção da Nor-
malista D. Maria Rita de Oliveira Melo.*
Instrutor da Escola Armada - Sargento
Alcibiades Nunes de Almeida.
Educação Fisica a cargo do Sargento
Agripino Teodoro de Sousa.

Figura 6. Anúncio do Internato Oswaldo Cruz

Fonte: Folha da Serra – Revista Mensal ilustrada. Agosto de 1933 – Ano II-n.23.

Acervo: ARCA – Arquivo Histórico de Campo Grande

FOLHA DA SERRA

Colégio N. S. Auxiliadora

Campo Grande Mato Grosso

Este modelar estabelecimento de ensino, dirigido pelas Religiosas Filhas de Maria Auxiliadora, tem por fim formar a mente e o coração das jovens, para torna-las aptas a bem desempenharem a nobre tarefa que lhes é reservada na família e na sociedade.

A educação intelectual é ministrada de acordo com o programa da Instrução Pública do Estado e abrange o ensino infantil, em Jardim da Infância, quatro anos primários, dois complementares, quatro normais equiparados pelo Decreto n. 98 de 10 de Setembro de 1931, funcionando anexo o Curso Comercial, fiscalizado pelo Governo Federal.

As alunas recebem também lições graduadas de Religião, educação doméstica, canto, declamação, ginástica, trabalhos de agulha, costuras e bordados.

Predio

Numa aprazível e salubérrima colina da novel cidade de Campo Grande, salienta-se, dentro do perimetro urbano, o local do edificio do **Colégio Nossa Senhora Auxiliadora**.

Isolado o estabelecimento das habitações vizinhas e relativamente afastado dos centros de grande transitio, mormente de veículos, não apresenta o inconveniente de perturbações no movimento geral das aulas, nem dos accidentes que poderão advir, num meio mais agitado.

Ocupa uma área de 14.000 metros quadrados. Iniciar-se-á brevemente a construção da parte principal do estabelecimento. O Colégio dispõe de um bem montado gabinete de Física e Quimica e do museu de Historia Natural.

Para recreio de suas alunas possui uma maquina cinematografica tipo Paté; para o esporte dispõe de um lindo campo de tenis e vastos pateos para exercicios esportivos e ginásticos.

Direção

O Colégio N. S. Auxiliadora está a cargo da competente direção das Revdas. Irmãs Salesianas, acima mencionadas.

A Diretora, Ir. Ernestina Terzi, ha vinte e dois anos trabalha incansavelmente pela instrução no Brasil, já como diretora e Professora de Psicologia, Pedagogia e Didatica, na afamada Escola Normal de Ponte Nova, em Minas Gerais, por quinze anos,—já na direção da Escola Livre de Batatais, no Estado de São Paulo.

O corpo docente é constituído de professores diplomados em São Paulo, Minas Gerais e outras do Estado de Mato Grosso.

Matricula

A matricula geral do Colégio N. S. Auxiliadora é de 400 aproximadamente.

Figura 7. Anúncio do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora

Fonte: Folha da Serra –Anno IV – n. 37 a 48 – s/d

Acervo: Arca: Arquivo Histórico de Campo Grande

O outro anúncio, do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora⁷⁹, apresentava a finalidade da escola como instituição para meninas, “tem por fim formar a mente e o coração das jovens, para torná-las aptas a bem desempenharem a nobre tarefa que lhes é reservada na família e na sociedade”, incluindo na sua instrução “aulas de Religião, educação doméstica, canto, declamação, ginástica, trabalhos de agulha, costuras e bordados”, práticas prescritas nos programas de educação feminina.

Descrevia as instalações do prédio, destacando os laboratórios de Física e Química e o museu de História Natural e enfatizava a formação da diretora, “Professora de Psicologia, Pedagogia e Didática, na afamada Escola Normal de Ponte Nova, em Minas Gerais, por quinze anos, - já na direção da Escola Livre de Batatais, no Estado de São Paulo.” (FOLHA DA SERRA, n.37 a 48, s/d)

Por funcionar em regime de internato e externato, o anúncio da escola também apontava as atividades recreativas oferecidas às alunas, “para recreio as suas alunas possuem uma máquina cinematográfica tipo Paté; para o esporte dispõe de um lindo campo de tennis e vastos pátios para exercícios esportivos e ginásticos” (FOLHA DA SERRA, n.37 a 48, s/d), configurando a preocupação com a educação do corpo como parte das finalidades formativas da escola, proporcionando às suas alunas o desenvolvimento intelectual, moral e físico, elementos fundamentais para a construção da escolarização moderna.

Quanto ao mobiliário das salas de aula, uma outra preocupação importante das instituições e quesito destacado nos documentos nacionais, o Regimento Interno de 1937, do Ginásio Feminino Nossa Senhora Auxiliadora demonstrou seguir o padrão ligado às noções de higiene do corpo, além de respeitar as sugestões quanto à ordenação dos móveis nos seus espaços.

O documento registra a presença das cátedras e dos armários, do quadro negro, das carteiras que, para a “1ª e 2ª séries são duplas e graduadas, da 3ª e 4ª séries são individuais e também graduadas” (GINÁSIO FEMININO NOSSA SENHORA AUXILIADORA, 1937), além de materiais didáticos utilizados durante as aulas das diferentes disciplinas.

Conforme o mesmo documento, as salas de aula estavam organizadas também para atender aos princípios disciplinares

⁷⁹ Lembrando que essa instituição foi criada com o nome de Ginásio Feminino Nossa Senhora Auxiliadora, em 1934 e passou a Colégio Nossa Senhora Auxiliadora em 1943.

As salas munidas de cátedras com as dimensões exigidas e elevação para o domínio da classe, um armário embutido em cada sala, destinado ao depósito do material necessário às diferentes disciplinas da classe: mapas, quadros murais, giz, tintas, artigos para desenhos, etc. (GINÁSIO FEMININO NOSSA SENHORA AUXILIADORA, 1937)

O cuidado com a descrição das instalações do ginásio, dos materiais existentes na escola e a tentativa de seguir de forma rigorosa as determinações e os programas oficiais demonstra não só o interesse em atender as propostas educativas das Reformas, mas também e principalmente a possibilidade de obter o reconhecimento oficial a fim de expedir os certificados de habilitação a suas alunas e construir a sua imagem de instituição articulada com a Educação nacional.

As mudanças ligadas às diferentes disciplinastrazidas pelos textos normativos mostravam a apropriação de modelos propostos pela pedagogia moderna em circulação naquele período. Para discutir o ensino das Línguas Vivas e sua importância para o currículo do Ensino secundário, Carneiro Leão (1935) apresentou, em sua obra, *O Ensino das Línguas Vivas*, publicada em 1935, as decisões do II Congresso Internacional de Professores de Línguas Vivas, realizado em Leipzig, em 1931, que via nelas a base da educação moderna, além de estabelecer o Método Direto para o ensino das Línguas Vivas.

Segundo ele, a necessidade do conhecimento de uma língua estrangeira variava de povos e lugares,

Os povos senhores da alta cultura e de civilização intensa, como a Inglaterra, a França, a Alemanha, possuindo línguas de riqueza em obras de ciência e de literatura, têm menos necessidade do que os povos novos, de línguas de horizontes limitados. O Brasil está no número desses últimos. (...) Enquanto para outros povos a falta de conhecimento de línguas estrangeiras apenas lhes veda o acesso a culturas diferentes, para o povo brasileiro tranca as portas ao mundo intelectual e científico moderno. (CARNEIRO LEÃO, 1935, p.59)

Percebe-se, no discurso de Carneiro Leão, que o conhecimento das línguas estrangeiras estava muito próximo da ideia de civilização, no sentido de aquisição de valores sociais e culturais das nações europeias e dos Estados Unidos, na necessidade de apropriação de elementos dessas culturas, adquiridos também na assimilação de suas produções científicas. Isso complementaria a formação recebida na educação secundária ligada à construção do Estado nacional moderno e aos processos de modernização de suas escolas.

A possibilidade de se falar e se comunicar através de uma língua de prestígio como a francesa, por exemplo, aproximava o Brasil das “nações cultas” (CARNEIRO LEÃO, 1935, p.59), que já tinham as Línguas Vivas no seu currículo e destinavam a elas papel central. Interessante considerar que o Espanhol⁸⁰, mesmo sendo a língua falada na maioria dos países sul-americanos, tornou-se disciplina ensinada no curso secundário, somente com a Reforma de 1942.

Um aspecto a ser destacado sobre as línguas estrangeiras modernas na Reforma Francisco Campos foi a prescrição do Método Direto Intuitivo, pela Portaria de 30 de junho de 1931, do Ministério da Educação e Saúde Pública. O documento privilegiou as disciplinas obrigatórias, Inglês e Francês, dando a elas um lugar importante ao lado da Língua Portuguesa. Com isso, passaram a ter, no curso fundamental, suas aulas distribuídas em 3 horas/semanais nas primeira e segunda séries, 2 horas/semanais na terceira série e 1 hora/semanal na quarta série. O Latim, nas 4^a e 5^a séries, ficou com 6 h/semanais.

A oficialização desse método foi uma medida legislativa de grande importância para a história do ensino das Línguas Vivas no Brasil. Instituído como oficial para as escolas secundárias brasileiras, pelo Decreto n. 20.833, de 21 de dezembro de 1931⁸¹, suas Instruções Metodológicas foram elaboradas por uma comissão formada pelos professores Delgado de Carvalho, Adrien Delpech, Antenor Nascentes, Júlio Nogueira, Oswaldo Serpa e Antônio Carneiro Leão, utilizando as “Instruções”⁸² francesas de 1901 como modelo.

Apontando o caráter prático e o objetivo cultural do ensino das Línguas Vivas, o documento, em seu Art.1 apresentou a finalidade do uso do Método Direto nas escolas secundárias,

Art 1(...) Assim compreendido, o ensino tem por fim dotar os jovens brasileiros de três instrumentos praticos e eficientes, destinados não somente a estender o campo de sua cultura literaria e de seus conhecimentos científicos, como também a coloca-los em situação de usar, para fins

⁸⁰ Sobre o ensino de espanhol na cidade de Campo Grande, proponho a leitura da Dissertação de Mestrado de Rosana de Sant’ana de Moraes, A história da disciplina língua espanhola expressa nas leis e na cultura escolar do Colégio “Maria Constança” em Campo Grande –MT (1951-1961), 2007. Defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

⁸¹O Decreto nº 20.833, de 21 de dezembro de 1931, extinguiu os cargos de professores catedráticos de francês, inglês e alemão no Colégio Pedro II e dispôs sobre o ensino de línguas vivas estrangeiras no mesmo Colégio.

⁸² As Instruções de 1901 oficializaram Método Direto para o ensino das Línguas Vivas no curso secundário nas escolas francesas. Entre seus artigos estão: a finalidade do ensino das línguas vivas na escola, o ensino da língua contemporânea e da língua falada dando ao aluno a posse real e efetiva do idioma estrangeiro, predominância de exercícios orais e aula dada no idioma estrangeiro. (CARNEIRO LEÃO, 1935, p.131).

utilitários, da expressão falada e escrita dessa línguas. (CARNEIRO LEÃO, 1935, p.262).

Os professores que compuseram a comissão para a elaboração das instruções, eram, em sua maioria, docentes catedráticos das diferentes cadeiras do Colégio Pedro II, Cadeira de Sociologia (Delgado de Carvalho), Cadeiras de Espanhol e Português (Antenor Nunes), Cadeiras de Sociologia e Literaturas Latinas e Francesas (Adrien Delpech), autores de livros didáticos, gramáticas e dicionários adotados nessa instituição e nas outras escolas secundárias brasileiras e tinham presença importante nos debates públicos sobre os processos de escolarização, como Delgado de Carvalho, por exemplo.

Entre eles, destaco aqui Antônio Carneiro Leão⁸³, por ter, entre outros trabalhos, escrito três livros destinados ao ensino das Línguas Vivas. São eles: *As línguas vivas e a experiência brasileira*, em 1934, publicado pelo Serviço de Publicações do Instituto de Pesquisas, o já citado, *Ensino das línguas vivas*, em 1935, pela Cia Editora Nacional e *L'enseignement de langues vivantes (une expérience bresilienne)*, em duas edições na língua francesa, uma em 1934 e a segunda em 1937. O *Ensino das Línguas Vivas* é ainda hoje referência importante para aqueles que pesquisam a história do ensino de línguas no Brasil, especialmente o período da instituição do Método Direto no Colégio Pedro II.

Defensor de um currículo para a escola secundária no moldes estadunidenses, discutiu as tendências utilitárias e pragmáticas para esse nível de ensino, com o fim de atender aos interesses e necessidades dos jovens. Nesse sentido, propunha a quebra de fronteiras entre instrução técnica e acadêmica, por meio da flexibilização de seus planos de ensino. Segundo o autor, era fundamental a percepção das perspectivas sociológicas e psicológicas que perpassavam a estruturação das formações tanto secundária como do ensino superior (CARNEIRO LEÃO, 1958).

Nesse ponto de vista, considerava equivocada a ideia de se pensar na separação utilitária e intelectual como formação para fins diferentes. Segundo ele, “o pensar de uma

⁸³ Pernambucano, formado na Faculdade de Direito de Recife, em 1911, foi Diretor geral de Instrução Pública no Rio de Janeiro, de 1922 a 1926, autor da Reforma de Educação do estado de Pernambuco em 1928, escreveu artigos sobre educação para jornais cariocas, paulistas e recifenses como Jornal de Recife, o Estado de São Paulo, Jornal do Commercio. Articulador com outros intelectuais de sua época que tinham a educação como problema fundamental do país e acreditando na reforma da sociedade por meio da educação, discutiu em suas inúmeras publicações temas sobre a pedagogia moderna, sociologia, educação popular, formação de professores, metodologias de ensino, diretrizes da escola secundária, entre outros, em livros, revistas e jornais de circulação nacional, internacional e local.

educação desinteressada para os dirigentes e a ação utilitária para as classes inferiores” (CARNEIRO LEÃO, 1958, p.120), não faziam mais sentido para a sociedade moderna.

Na sua proposta de conexão entre estudos técnicos e acadêmicos, o humanismo seria representado muito mais pelas Línguas Vivas que pelos clássicos Latim e Grego, passando aos idiomas estrangeiros modernos a função formadora antes conferida aos clássicos e apagando as divisões e fronteiras entre ensino literário e comunicativo, até então utilizados.

Hoje, o humanismo deve ser muito mais representativo no estudo das línguas vivas modernas nas quais os sentimentos, as emoções, as atividades, as habilidades, os gostos, o processo da vida, as interações sociais, as ideias do homem do nosso tempo são interpretados, sentidos, conhecidos (CARNEIRO LEÃO, 1958, p.130).

Carneiro Leão considerava, portanto, a adoção do Método Direto para o ensino dos idiomas modernos uma prática importante para as escolas secundárias brasileiras, tanto que, no *Ensino das línguas vivas (1935)*, apresentou um panorama do ensino de idiomas estrangeiros, trazendo as experiências dos países europeus, como Alemanha, França, Inglaterra, Áustria, dos Estados Unidos e de países da América Latina, entre eles Argentina e Chile.

Não há como negar que as Instruções para o ensino das Línguas Vivas elaboradas para o Colégio Pedro II e conseqüentemente para as instituições de ensino secundário equiparadas a ele tentaram promover mudanças no modo de ensinar as línguas estrangeiras na escola, com a entrada de novos materiais para sua prática, além de darem um sentido a sua presença nesse ambiente.

A experiência com esse método exigia alguns cuidados como: turmas entre 15 e 20 alunos, seleção rigorosa de professores, escolha minuciosa do material didático, o que para um país ainda em processo de urbanização e consolidação dos ensinos primário e secundário parecia ser uma tarefa bastante difícil. Todavia, é importante marcá-la como uma tentativa importante no sentido da atualização dos estudos das línguas modernas nas escolas brasileiras, em conformidade com as perspectivas pedagógicas e metodológicas internacionais.

Suas práticas propunham a utilização de gravuras, figuras, fotografias e outros objetos que auxiliariam nas atividades didáticas, especialmente naquelas relativas à aquisição de

vocabulário, evitando, com isso, o uso da língua materna e estimulando a presença das línguas estrangeiras durante as aulas. Segundo o Art. 14 das Instruções,

Para maior eficiencia do ensino, em todos os anos do curso, os professores auxiliares e os Dirigentes procurarão trazer às aulas, jornais, revistas, almanaques e outros quaisquer impressos da língua ensinada, redigidos em bôa linguagem a fim de poderem os alunos conhecer não só o idioma atual, vivo, do país, como também interar-se dos assuntos ao mesmo concernentes. (CARNEIRO LEÃO, 1935, p.265)

A inclusão nas aulas de Línguas Vivas de jornais, revistas, almanaques e outros objetos, além do livro didático, promoveria mudanças em suas rotinas e, de certa forma, a (re)configuração do espaço e do tempo escolares, envolvendo a reorganização das carteiras, a movimentação do professor na sala de aula, a comunicação aluno-professor e aluno-aluno e a organização do tempo de aula, alterando, dessa forma, os hábitos relativos a essas disciplinas bem como a ordenação da rotina escolar.

Mesmo com as rígidas exigências apresentadas pelos textos normativos, o que se percebe é que as instituições secundárias de Campo Grande procuravam seguir as recomendações governamentais, tentando empregar o Método Direto, porém muito mais vinculado à utilização do livro didático, do que à adoção das práticas e apropriação ou incorporação dos artefatos materiais que as compunham.

No Livro de Visitas – Inspeção de 1934 a 1940, do Ginásio Feminino Nossa Senhora Auxiliadora, o Inspetor Federal Alvino Correa da Costa assim destacou o uso do Método Direto em uma aula de francês, “*Assistindo a uma aula de Francês, no Ginásio Feminino N.S. Auxiliadora, verifiquei que a professora adota o methodo direto com grande proveito das alunas.*” (GINÁSIO FEMININO NOSSA SENHORA AUXILIADORA, 1934-1940, p.03).

Ao ler a descrição das aulas de francês percebe-se que o inspetor procurou ressaltar a presença do Método Direto, demonstrando que o ginásio estava cumprindo as prescrições governamentais, as professoras eram preparadas e tinham os materiais didáticos para o desenvolvimento do método em suas aulas.

Isso também aparece nos documentos encontrados nos arquivos da instituição como a “Exposição dos métodos de ensino empregados no estabelecimento e os resultados obtidos”⁸⁴, de Dezembro de 1935. Segundo o documento,

⁸⁴ Livro: Relatório – Serviço de Inspeção – correspondências expedidas – Ginásio (1935).

Ensino Direto das Línguas: *Pelo que tenho notado em minhas visitas no Ginásio Feminino N.S. Auxiliadora, embora sejam brasileiros os professores, eles exigem na aula o idioma respectivo. O ensino é aqui agradável: eliminam toda a parte meramente teórica e fastidiosa para se aplicar aos casos mais comuns e necessários.* (GINÁSIO FEMININO NOSSA SENHORA AUXILIADORA dezembro de 1935)

Todavia, vale destacar que os discursos dos inspetores tinham também a intenção de manter esses ginásios na posição de instituições equiparadas ao Colégio Pedro II. Dessa forma, não desvelam as tensões que ocorriam, por exemplo, para o emprego do Método Direto, um método ativo que exigia muito preparo dos professores e fluência no idioma estrangeiro.

Segundo Anne-Marie Chartier (2005), a cultura escolar apresentada pelos saberes impostos pelos programas e projetos educacionais, pelos materiais didáticos, pelas avaliações, pelas tradições de ensino é parte das prescrições estratégicas e da racionalidade discursiva e, sendo uma “representação instituída” é um objeto de lutas e negociações onde,

A cada geração, corporações, grupos de interesse, militantes e especialistas discutem para fazer prevalecer seu ponto de vista, impor seus objetivos ou seus saberes disciplinares. Outros querem manter seus privilégios ou fazer reconhecer seus direitos. (Anne-Marie Chartier, 2005, p.25)

As representações em torno do sentido do ensino secundário da Reforma Campos construíram-se em meio a debates e decisões envolvendo temas como o currículo escolar laico, a atenção aos alunos das classes médias que chegavam à escola, as tendências humanistas ou científicas, pontuando as necessidades do mundo contemporâneo e percebendo a importância de conhecimentos ligados ao saber-fazer. Nesse sentido, o ensino das ciências também deveria participar do desenvolvimento das capacidades exigidas para se formar o jovem capaz de atender aos diferentes setores da vida nacional.

Por outro lado, confirmou ser um período de escolarização para poucos, ao não articulá-lo com o ensino primário como sugeriam os “renovadores” e mantendo os cursos técnicos em segundo plano. A pouca atenção dada a esses aspectos acabou por confirmá-lo como propedêutico, instrumento não só de qualificação como também de distinção.

A presença das línguas estrangeiras, vivas ou clássicas, tal qual nos currículos das escolas secundárias europeias, ratificava esse caráter distintivo para aqueles que concluíssem esse ensino, pois, muitas vezes, acabavam por refinar o conhecimento daqueles que traziam para o ambiente escolar um capital cultural adquirido no ambiente familiar.

2.4. A SALA DE LÍNGUAS VIVAS: UMA SALA ESPECIAL PARA O ENSINO DAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS

As questões e enfrentamentos ocorridos ao longo dos anos de 1930 mostraram que o país passava por um período de redefinições do sentido da escolarização no país. Houve a tentativa de se estabelecer um Plano Nacional de Ensino que não se efetivou e o Ministério da Educação e Saúde, promoveu, então, entre os anos de 1937 e 1942 reformas que se constituíram nas Leis Orgânicas do Ensino, começando pelo Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, que tratava do ensino industrial.

Para o secundário, a Reforma Capanema de 1942, instituiu a Lei Orgânica do Ensino Secundário, Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, expondo seus propósitos de ênfase aos estudos das humanidades e concretização do processo de nacionalização do ensino, cujo objetivo seria “formar uma nação unida em torno de uma identidade única” (PICANÇO, 2003, p.262), dotando a escola de um papel de construtora da identidade nacional auxiliando na manutenção do projeto político do governo Vargas.

A presença de Gustavo Capanema frente ao Ministério da Educação e Saúde reforçou as tradições humanistas para a escolarização secundária que, mesmo sem desprezar as propostas feitas na administração Campos, manteve-o como curso de formação da “elite” urbana por meio do desenvolvimento de hábitos, atitudes e comportamentos compatíveis com os interesses da nação.

Essa reforma teve que lidar com a expansão das escolas secundárias privadas, entre os anos de 1920 a 1940, em sua maioria ligadas à Igreja Católica. Isso exigiu não só um diálogo mais próximo com essas instituições, suas proposições e sentidos dados ao Ensino Secundário, como também um controle mais rígido no intuito de manter a uniformização entre essas escolas e as públicas. Para tal, acabou por definir um currículo circunscrito à

formação cultural e voltado ao desenvolvimento das habilidades e mentalidades da “elite”, mantido por um rigoroso sistema burocrático de inspeção e reconhecimento.

A intenção de uma reformulação bastante ampla do sistema educacional do país obrigou a se pensar na elaboração de propostas também alargadas, abrangendo normas, regulamentos e projetos. Isso envolveu articulações com a Igreja, feitas especialmente pela mediação de Alceu Amoroso Lima, com representantes da Escola Nova e com as Secretarias Estaduais de Educação, chamando também para os debates professores, estudantes, jornalistas, escritores, políticos.

As opiniões desses últimos foram ouvidas por meio de um questionário contendo 213 perguntas. Denominado Questionário para um Inquérito, suas questões trouxeram de volta temas sobre o Ensino Secundário único, o Ensino Religioso e principalmente a finalidade desse nível de escolarização.

Segundo Schwartzman, Bomeney e Costa (2000), as questões estavam relacionadas a muitos aspectos do ensino, tais como: “princípios, finalidade, sentido, organização, administração, burocracia, conteúdo, didática, metodologia, disciplina, engenharia.” (SCHWARTZMAN; BOMENEY; COSTA, 2000, p. 193).

Conforme os autores, para a maior parte dos escolanovistas, a democratização do ensino e da cultura, a igualdade social e a escola laica só seriam possíveis por meio da centralização e do controle governamental rígido da educação. Os representantes da Igreja Católica divergiam desse grupo por deterem o maior número das instituições escolares privadas no país e temerem que a subordinação a essas decisões pudesse, de certa forma, interferir nos princípios da formação intelectual, moral e religiosa de seus alunos.

Na estruturação do Plano Nacional de Educação, as línguas nacional e estrangeiras tiveram papel relevante seguindo os interesses políticos e sociais do governo em relação ao Ensino Secundário. A Língua Portuguesa, por exemplo, pela reforma Capanema passou a ser ensinada nos dois ciclos, o ginásial, com duração de 4 anos e no segundo ciclo dividido em clássico ou científico, de 3 anos. Conhecer a gramática normativa, ler, escrever e falar corretamente a língua nacional seria dotar-se de um capital cultural e também de valores simbólicos e civilizatórios muito propagados naquele momento da história brasileira.

Sendo assim, considerar, tal qual Forquin (1993), que os conteúdos escolares possuem valores que vão além do saber estrito leva a perceber como a presença mais intensa dessa

língua nas escolas secundárias carregava também o objetivo político de promover a identidade e integração nacional.

A tendência humanista desse período fez com que o Latim voltasse para os quatro anos do ginásio, o mesmo não ocorreu com o Alemão que foi retirado dos programas oficiais, justificado pelo foco no processo de nacionalização e no ensino da língua materna⁸⁵. Enquanto a língua alemã era retirada do currículo, a espanhola entrava em cena nos programas do curso científico e clássico, por ser o idioma falado em quase todos os países americanos, de acordo com Capanema.

Sem deixar de comprovar a presença importante e “necessária” dos idiomas inglês e francês no Ensino Secundário⁸⁶, o documento oficial de 1942, justificou a inclusão do Espanhol⁸⁷ por ser, primeiramente, uma língua cultural e bibliograficamente relevante, com autores como Cervantes e Lope de Vega (PICANÇO, 2002), além disso, de acordo com os Motivos de Capanema, e ensino desse idioma seria “um passo a mais que damos para a nossa maior e mais íntima vinculação espiritual com as nações irmãs do Continente.” (CHAGAS, 1967, p.116).

Na Exposição de Motivos que acompanhou o projeto de sua reforma, o Ministro justificou a presença do Latim por ser seu estudo a base das culturas ocidentais e o alicerce para a aprendizagem da língua nacional uma vez que, “sem o latim, especialmente o conhecimento da língua nacional, por mais ilustração que tenha, será sempre um saber marcado de insegurança e lacunas, e como que envolto em uma certa obscuridade.” (CHAGAS, 1967, p.116).

Já as presenças das disciplinas Francês e Inglês, ao longo do curso ginásial, eram motivadas por serem instrumentos culturais e pelo vínculo que o Brasil mantinha com a França, Inglaterra e, principalmente, naquele momento com os Estados Unidos.

⁸⁵ Sobre a política da língua e o processo nacionalizador da Era Vargas, o estudo de Cynthia Machado Campos apresenta como esse período atingiu de forma especial os imigrantes alemães que se estabeleceram no sul do país proibindo o uso de suas primeiras línguas nas associações de cunho social e esportivo, nas escolas mantidas por esses imigrantes. (CAMPOS, 2006).

⁸⁶ “Claro está que o francês e o inglês não poderiam deixar de ser conservados no número das línguas vivas estrangeiras do nosso ensino secundário, dada a importância desses dois idiomas na cultura universal e pelos vínculos de toda sorte a que eles nos prendem.” (BRASIL, 1952)

⁸⁷ Segundo a Exposição de Motivos da Lei Orgânica do Ensino Secundário, de 1 de abril de 1942, “a reforma introduz o espanhol no grupo das línguas vivas estrangeiras de nossos estudos secundários. Além de ser uma língua de antiga e vigorosa cultura e de grande riqueza bibliográfica para todas as modalidades de estudos modernos, é o espanhol a língua nacional do maior número de países americanos. Adotá-lo no nosso ensino secundário, estudá-lo, não pela rama e autodidaticamente, mas de modo metódico e seguro, é um passo a mais que damos para a nossa maior e mais íntima vinculação espiritual com as nações irmãs do continente.”

A Lei Orgânica do Ensino Secundário foi minuciosamente pensada, a ponto de trazer em seus programas, os conteúdos específicos para cada disciplina, sem deixar de fora as suas finalidades e, especialmente, o papel delas na formação do jovem para a pátria. A Portaria Ministerial nº 114, de 29 de janeiro de 1943, apresentou o programa para o ensino do Francês nas quatro séries do ginásio, o mesmo se aplicava ao ensino do Inglês. A aquisição da língua estrangeira para que o aluno pudesse escrever, compreender a língua falada e ler os bons escritores estrangeiros por meio do Método Direto era a finalidade maior.

Esse documento trouxe de forma detalhada os procedimentos e materiais didáticos destinados às práticas das aulas de língua francesa, quase como um manual de orientação para o professor, incluindo o passo-a-passo metodológico para cada série.

Aparecem assim, além do livro didático, listas de materiais que deveriam fazer parte das experiências e rituais cotidianos das salas de aula de línguas estrangeiras, como giz de várias cores, quadros, gravuras de tamanho suficiente para que toda a sala pudesse visualizá-las, quadro-mural, discos, jogos de vocabulário, fichas com pequenas histórias, anedotas, contos mimeografados, mapas, revistas ilustradas, filmes. Há a sugestão, para a 4ª série, da formação de uma pequena biblioteca na sala de aula com “obras recomendadas para a análise e livros ilustrados referentes à vida social e literária dos séculos XVIII, XIX e XX.” (BRASIL, 1943)

Se a Reforma de 1931 estabeleceu o Método Direto como direcionador das práticas para o ensino das Línguas Vivas, apontando os recursos materiais necessários para seu desenvolvimento, a Reforma Capanema, em 1942, propôs, além da manutenção desse método, a ambientação das aulas, acrescentando a Sala de Línguas Vivas entre as especiais que já faziam parte das exigências para reconhecimento ou equiparação dos Ginásios e Colégios, como o Auditório, a Biblioteca, a Sala de Geografia, a Sala de Ciências (para os ginásios) e os Laboratórios de Física e Química (para os colégios).

De acordo com a Lei Orgânica do ensino secundário, Decreto-Lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942, Art.84,

Os estabelecimentos de ensino secundário, para que possam válidamente funcionar, deverão satisfazer, quanto à construção do edifício ou dos edifícios que utilizarem e quanto ao seu aparelhamento escolar, as normas pedagógicas estabelecidas pelo Ministério da Educação. (BRASIL, 1942)

Dessa forma, as instituições públicas e particulares procuravam cumprir as exigências de regramento do cotidiano escolar determinadas pelo Ministério da Educação e enviadas ao Ministério da Educação pelas instituições, na forma de Relatório, expedido pelo Inspetor Federal.

As instruções para a execução da Lei Orgânica do Ensino Secundário, conforme Portaria nº 375, de 16 de agosto de 1949⁸⁸, estipulavam uma ficha básica para a relatório de verificação prévia que as instituições deveriam preencher e atingir pelo menos 700 pontos a fim de serem reconhecidas ou equiparadas.

Essa análise considerava as instalações físicas, o número de salas de aula, os laboratórios, os auditórios, os dormitórios para aquelas que mantinham regime de internato, a localização do edifício escolar, a área para recreio, o corpo docente, o mobiliário e as salas especiais, entre elas, a de Geografia, de Ciências⁸⁹, de Desenho, de Trabalhos Manuais e de Línguas Vivas.

Para a Sala de Línguas Vivas, eram observados e pontuados os elementos das salas de aula comuns, como a área, forma, isolamento, presença de quadro-negro, iluminação, disposição das janelas, acústica e carteiras. A esses itens que dariam, no máximo 450 pontos, deveriam ser somados o mobiliário e qualquer outro material “de ornamentação” destinados à apresentação das civilizações estrangeiras cujas línguas eram ensinadas.

Conforme o documento oficial, de 1949, os materiais didáticos sugeridos para as Salas de Línguas Vivas dos ginásios e colégios eram vitrola, aparelho cinematográfico, coleções de livros e de filmes franceses, ingleses e americanos, além de cartões postais e gravuras.

O quadro abaixo traz esses materiais e a pontuação referente a eles para as análises de inspeção:

⁸⁸ Essa Portaria alterou as instruções para a execução do Art. 72 do Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942.

⁸⁹ Nos colégios, a Sala de Ciências era substituída pelo Laboratório de Física e Química e de História Natural. (BRASIL, 1952).

Quadro 4: Lista de materiais para as Salas de Línguas Vivas (francês e inglês) e suas pontuações.

Materiais Didáticos	Pontos Máximos
Vitrola ou aparelho equivalente (toca-discos)	125
Aparelho cinematógrafo	125
Coleção de livros franceses	60
Coleção de livros ingleses e americanos	60
Coleção de discos em inglês	30
Coleção de discos em francês	30
Coleção de filmes franceses	40
Coleção de filmes ingleses e americanos	40
Coleção de cartões postais e gravuras (mínimo de cinquenta diferentes para cada língua)	40
TOTAL	450

Fonte: Legislação do Ensino Secundário – INEP, nº 67, 1952

Como material suplementar utilizado nas aulas de Espanhol para os colégios estavam:

Quadro 5: Lista de materiais para as Salas de Línguas Vivas e suas pontuações.

Material Didático	Pontos Máximos
Coleção de livros em espanhol	60
Coleção de discos em espanhol	30
Coleção de filmes espanhóis	40
TOTAL	130

Fonte: Legislação do Ensino Secundário – INEP, nº 67, 1952

Além disso, as coleções eram quantificadas. O documento pedia, para as coleções de livros franceses, ingleses e espanhóis,

uma biblioteca especial, com quinze livros, pelo menos, em cada uma das línguas, computando-se até três pontos a cada livro, até o máximo de 60 para cada uma das coleções. A coleção em espanhol é recomendada, apenas, para os colégios. (BRASIL, 1952, p.78)

Para as coleções de discos, nos três idiomas, recomendava-se

discoteca compreendendo, pelo menos, 10 trechos diferentes em cada uma das línguas, computando-se 2 pontos a cada disco, até o máximo de 30 para cada coleção. Os discos em espanhol são recomendados, apenas, para os colégios. (BRASIL, 1952, p.78)

Quanto às coleções de filmes, a filmoteca deveria ser composta de “no mínimo 15 filmes sobre a vida econômica, social, cultural, artística, etc., dos países de língua inglesa, francesa e espanhola” (BRASIL, 1952, p.78). Cada filme computaria 2 pontos e 40 pontos para cada coleção. As projeções de filmes se estendem para as aulas de Geografia e História.

No Livro de Correspondências Expedidas (1946-1950) do Colégio Estadual Campograndense, há uma solicitação de material para a escola e menção à criação das salas especiais, inclusive da Sala de Línguas Vivas. Esse documento está assinado pela então diretora Maria Constança Barros Machado.

Segundo Relatório de Verificação Prévia dessa instituição, de 12 de novembro de 1956, assinado pelo Inspetor Amélio de Carvalho Baís, a Sala de Línguas Vivas dividia espaço com a de Geografia.

Sala de Línguas Vivas: Funciona na mesma sala de Geografia com o material relacionado seguinte: Coleção de livros franceses; coleção de livros ingleses e americanos; coleção de discos em inglês, coleção de discos em francês, coleção de cartões postais e gravuras, registros de coleção de livros e revistas em espanhol. Nota atribuída (9,4). (PESSANHA & ASSIS, 2010)

Muitos dos Relatórios de Inspeção encontrados nos arquivos do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora trazem listas de materiais adquiridos pela instituição para o ensino das Línguas Vivas, os livros adotados para as disciplinas de Inglês e Francês e a Exposição sobre os métodos empregados no estabelecimento de ensino. Entretanto, em apenas dois deles, Relatório de 1945-1946 e Relatório de 1952-1956, há referência à presença da sala ambientada para o ensino das Línguas Vivas.

O primeiro, enviado à Diretoria do Ensino Secundário, traz a Sala de Línguas Vivas com a descrição de seus materiais:

Encontram-se nesta sala os seguintes materiais didáticos: uma electrola, uma vitrola, dois aparelhos cinematográficos, coleção de livros franceses, ingleses e americanos, coleção de filmes em francês, inglês e português. Coleção de cartões postais e gravuras, bem como alguns objetos destinados a iniciação de conhecimentos da civilização estrangeira. (COLÉGIO NOSSA SENHORA AUXILIADORA, 1945-1946)

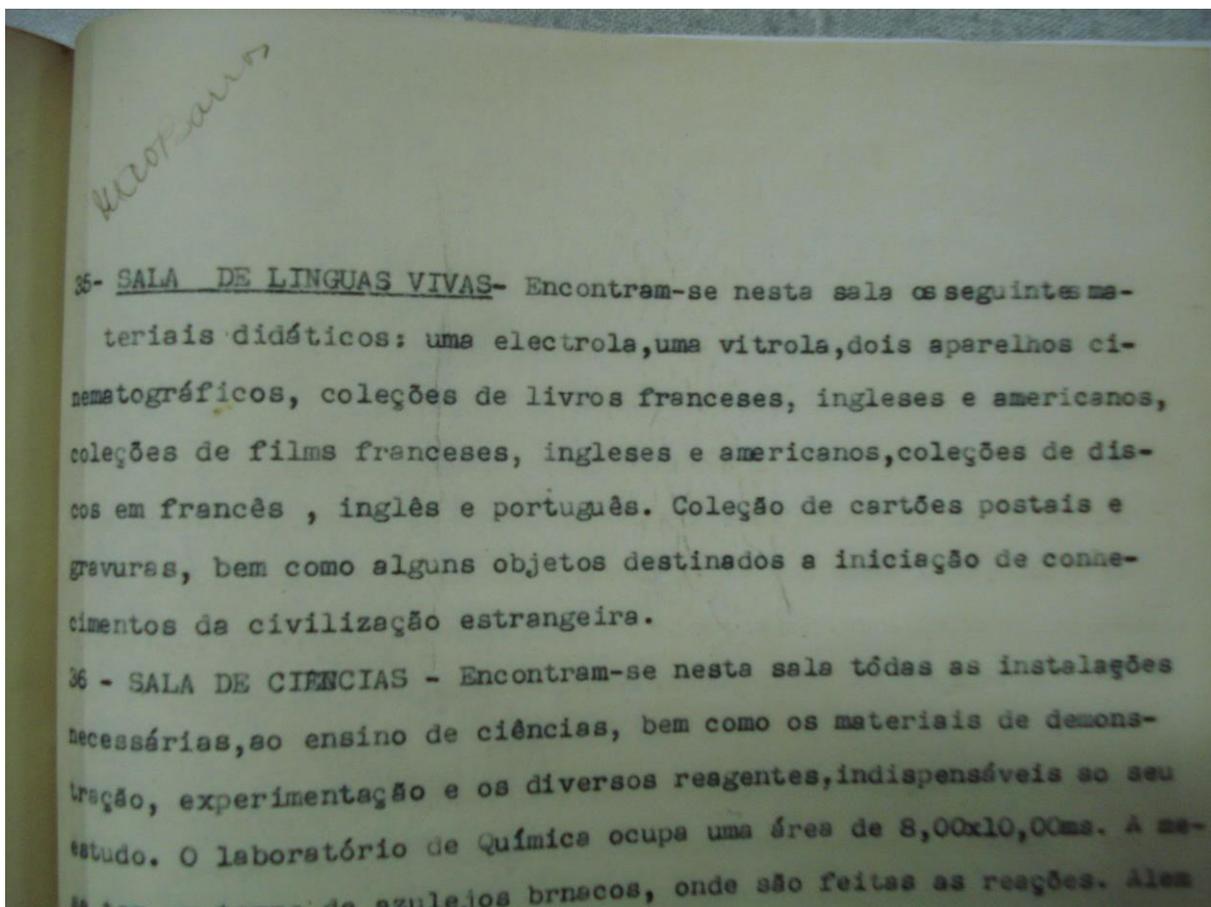


Figura 8: Descrição Sala de Línguas Vivas – Colégio Nossa Senhora Auxiliadora.
Fonte: Relatório de Inspeção de 1945 – 1946 do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora.

Pretender que se preparasse, nas escolas, uma sala especial com a finalidade de se ensinar os idiomas estrangeiros, pormenorizando e pontuando sua organização e a relação de objetos destinados a ela, poderia significar a materialização de práticas e ideias pedagógicas que circulavam nas nações modernas, assim como a tentativa de se promover uma equivalência entre essas disciplinas e as das ciências.

Se para a Física e Química foram criados espaços de aplicação e uso que romperam com a vinculação tradicional de conteúdos de ensino e aprendizagens de conceitos, trazendo para essas áreas conhecimentos ligados ao saber-fazer, à ação e à experimentação, para as

Línguas Vivas, uma sala ambientada, um espaço específico para o ensino de línguas estrangeiras, poderia refletir a importância conferida ao seu ensino naquele período e configuraria mudanças significativas no espaço destinado a suas práticas.

Entretanto, o próprio texto normativo de 1949 dá sinais das dificuldades para a efetivação desses espaços ao trazer uma *Observação*, a possibilidade do uso dos materiais solicitados, indicados e adquiridos para o ensino de idiomas ser feito em salas comuns, quando não houver condições para a ambientação de uma sala para tal fim.

De acordo com o documento que especifica o cálculo da pontuação sobre as instalações e materiais das instituições de ensino secundário, “quando existir apenas o material não instalado em sala apropriada, devem ser mantidos os divisores 100 ou 113, conforme o caso.” (BRASIL, 1952, p.77).

2.5. AS LÍNGUAS VIVAS NAS DÉCADAS DE 1950 E 1960

Os anos de 1950 a 1960 foram expressivos não só para a expansão do Ensino Secundário no Brasil, como também para sua redefinição. Houve um avanço visível em relação ao número de estudantes, mesmo que ainda fosse um contingente pequeno da população, trazendo para os ginásios e colégios um público diferente daquele que os frequentava até então.

A presença mais marcante da classe média urbana e um pouco mais tímida dos jovens das camadas populares, fez com que as questões sobre a reestruturação do Ensino Secundário fossem discutidas com mais vigor, especialmente aquelas voltadas às suas finalidades, à formação dos alunos e às renovações didáticas propostas pelo pensamento pedagógico da época. (SOUZA, 2009).

Na década de 1950, a cultura escolar presa às tradições da escola humanista já não correspondia às exigências de um país que se industrializava e precisava de trabalhadores para atender essa demanda. Com isso, foram retomadas as discussões na busca de um currículo menos literário e mais científico e técnico. Nesse sentido, a discussão sobre os objetivos do ensino de línguas estrangeiras na educação secundária ampliou-se da ideia de conhecimentos e habilidades para a formação de hábitos e criação de atitudes.

Conforme apontou Schmidt (1958), as línguas estrangeiras modernas incluídas no currículo da escolarização secundária deveriam ser pensadas em função dos fins gerais da educação naquele momento. Dessa forma, elas poderiam contribuir não só para o desenvolvimento linguístico dos estudantes, mas também para suas atividades sociais e mentais, uma vez que, nos anos de 1950, o ensino das línguas estrangeiras já era concebido tanto como matéria cultural como utilitária. Para a autora, a aprendizagem do idioma moderno,

Constitui um treino contínuo da mente do adolescente; as atividades não vocacionais, de caráter recreativo, pela leitura da literatura estrangeira; as atividades vocacionais ou profissionais, sendo, neste caso, utilíssimo o conhecimento das línguas na maioria dos ramos do trabalho ou da ocupação; finalmente, pelo contato com outras civilizações e pela apreciação das qualidades alheias, podem contribuir também para a formação do caráter. (SCHMIDT, 1958, p.12-13).

Em 1951, foi estabelecido um programa mínimo para o Ensino Secundário sem alterar as finalidades e a organização do currículo desse nível. Para os idiomas inglês e francês no curso ginásial, ratificou-se o uso do Método Direto. No caso do primeiro, sugeria-se o uso de recursos como quadros murais, desenhos, objetos que propiciassem a associação da ideia com o símbolo oral, evitando a tradução. Nas séries mais adiantadas, tolerava-se a tradução, uma vez que eram feitas leituras de textos de autores franceses dos séculos XIX e XX. A presença de uma gramática para uso pessoal era indicada, de preferência uma gramática francesa redigida em língua portuguesa, seguindo as propostas das escolas francesas nesse quesito.

Para as aulas de língua inglesa, as instruções metodológicas sugeriam “a aquisição de um vocabulário fundamental, selecionado de acordo com os mais recentes trabalhos sobre *word counts*⁹⁰, e de um conhecimento geral da estrutura e do mecanismo do idioma” (BRASIL, 1954, p.566). Além disso, a recomendação de exercícios de audição e articulação, os *drills*, já demonstravam a presença de práticas áudio-orais nas salas de aula. Os recursos como jogos de vocabulário, audição de discos, rádio, cinema, teatro, correspondência estrangeira, além de gravuras e outros objetos eram apontados para que se evitasse a tradução.

O Espanhol, ensinado nos cursos clássico e científico, tinha entre seus objetivos, “fornecer conhecimentos positivos do idioma de modo que possam servir para atender a

⁹⁰ Aquisição de um vocabulário fundamental cujas palavras eram selecionadas de acordo com sua utilidade.

estudos literários, culturais, científicos ou técnicos, e mesmo a objetivos práticos: correspondência, viagens, relações sociais e comerciais” (BRASIL, 1952, p.568).

Em 1961, após 13 anos de tramitação no Congresso, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 4.042/1961- que, caracterizou os cursos secundários, técnicos e de formação de professores como prosseguimento da escola primária, passando, portanto, todos os cursos médios para sete anos de duração, quatro anos de ginásio e três de colegial. Ao final destes, o aluno teria acesso ao ensino superior por meio do vestibular.

Além disso, conferiu certa autonomia ao currículo da educação secundária, incluindo as disciplinas optativas, “de livre escolha pelo estabelecimento” (Brasil, 1961, p.75). No rol das optativas estavam as línguas estrangeiras modernas para o ginásio e o Grego para o colegial. Para Souza (2009), esse novo currículo ratificou a presença das disciplinas dos currículos anteriores e incluiu as de natureza técnica e vocacional.

Dois anos após a implantação dessa lei, em um estudo realizado pela Diretoria do Ensino Secundário do Ministério da Educação e Cultura, constatou-se que entre as línguas estrangeiras modernas, o inglês, em função da hegemonia estadunidense neste período, era o idioma mais escolhido pelas escolas. Mesmo que na década de 1960 já se esperasse um currículo com orientação mais científica e voltado para o trabalho, percebe-se que o ensino secundário ainda se mantinha como fim para o ensino superior. Com isso, a cultura literária conseguiu manter sua legitimidade nos ginásios e colégios.

Souza (2009) atribui essa visão às expectativas de grupos sociais que viam o ensino secundário como o lugar de uma cultura distintiva de classe, especialmente o colegial, uma vez que os ginásios já haviam sido incorporados ao processo escolar das camadas mais populares, não sendo mais um privilégio de poucos. Outro elemento apontado pela autora como promotor da manutenção do currículo humanista era a cultura dos professores que haviam sido formados na perspectiva humanista de ensino, demonstrando, dessa forma, que o tempo da cultura escolar não é o mesmo das propostas legislativas oficiais.

Ao percorrer esse caminho, foi possível observar que o ensino de línguas estrangeiras, clássicas ou modernas, sempre fez parte das discussões das reformas educacionais brasileiras, ora como prioridade de projetos civilizatórios e modernizadores, ora como manutenção de uma educação mais clássica e conservadora.

CAPÍTULO III
DOIS GINÁSIOS E OS MATERIAIS DIDÁTICOS DAS AULAS DE LÍNGUAS
VIVAS: “MODERNIDADES ABANDONADAS” OU INOVAÇÕES
INOCORPORADAS?

Entendo que a educação escolar formou um patrimônio material em torno das propostas pedagógicas, dos discursos normativos, das invenções tecnológicas, das políticas de construção das nações, que resultou em um grande número de artefatos materiais cuja chegada nos espaços escolares colaborou para a modificação do seu cotidiano, criando novas rotinas e hábitos, desenvolvendo novas sensibilidades e novas formas de socialização.

Mais que os textos normativos ou os documentos produzidos pelas instituições escolares, os objetos da escola são ferramentas da escolarização e grandes fontes que permitem a percepção das culturas e das práticas escolares. O fato de habitarem ou terem habitado a escola, seja por sua aceitação e apropriação, ou mesmo sendo rejeitados e abandonados nos seus depósitos, já indicia escolhas e decisões muito próprias do interior das instituições.

Sendo assim, aos olhos dos historiadores da educação interessados nessa cotidianidade, os objetos não podem permanecer invisíveis, sobretudo por ajudarem a construir os sentidos da escolarização em um repertório em torno dos aspectos micro, mais difíceis de serem apreendidos nos textos escritos, ou muitas vezes, negligenciados ou apagados por eles. Para Martin Lawn (2005),

The question of how objects and routines arrive in school, how they exist there and what happens to them, could open up the less visible aspects of school history. In particular, during their operational use in schools, they shift from objects crucial to innovation, into objects misused or reused in new contexts, and finally into a lost or dislocated existence, along with other layers of object sedimentation⁹¹ (LAWN, 2005, p.7)

⁹¹ A pergunta sobre como os objetos e as rotinas chegaram à escola, como existiram nesse ambiente e o que aconteceu com eles, pode desvelar os aspectos menos visíveis da história da escola. Especialmente, durante seus processos de uso, mudam de objetos fundamentais para a inovação para objetos em desuso ou são reutilizados em novos contextos e, finalmente, numa existência perdida ou deslocada, junto com camadas de sedimentações de objetos. (LAWN, 2005, p.7) (Tradução livre)

Considerando que os materiais produzidos para e pela escola não são neutros e carregam em suas materialidades física e funcional valores culturais, interesses sociais, intenções políticas, propostas metodológicas, acredito que a análise dos objetos escolares ajuda a desvelar aspectos pouco visitados sobre os modos de funcionamento da escola, suas redes de socialização e suas rotinas assim como suas dimensões práticas e discursivas.

Conforme Lawn & Grosvenor,

By drawing attention to the materiality of schooling, that is, the ways that objects are given meaning, how they are used, and how they are linked into heterogeneous active networks, in which people, objects and routines are closely connected, we hope that a richer historical account can be created about the ways that schools work⁹² (LAWN & GROSVENOR, 2005, p. 7).

Historicamente, “a pedra, a madeira, o tecido, o pergaminho e o papel forneceram os suportes nos quais podia ser inscrita a memória dos tempos e dos homens” (CHARTIER, 2007, p.10). Mas, segundo Chartier, nem todos os suportes transformavam a escrita em arquivos, havia aqueles que permitiam escrever, apagar e escrever novamente. Dessa forma, alguns consentiam a escrita durável outros a passageira.

Nas salas de aula, o quadro-negro permitia e permite o apagamento dos textos e sua reescrita, enquanto os livros e manuais didáticos carregam a durabilidade e a permanência de suas escritas. No entanto, mesmo sendo entre os materiais didáticos aqueles que foram guardados em maior número, os livros didáticos, por serem considerados anacrônicos, foram e ainda são descartados para dar lugar a outros que trazem em seus conteúdos as inovações metodológicas e pedagógicas pensadas para cada tempo.

No curso de sua história, o ensino das línguas estrangeiras passou por estágios que vão desde as formas exclusivamente orais, seguidas da inclusão da escrita, da chegada da indústria tipográfica, e das atuais formas eletrônica e virtual mas, segundo Kelly (1976, p. 237), “each successive change overlaying, not replacing, the one preceding”⁹³.

No período em que a oralidade era central no ensino, a voz do professor ou tutor foi o instrumento principal no seu processo. Com a entrada do livro, primeiro no universo

⁹² Voltar a atenção para a materialidade da escolarização, isto é, os modos como são dados sentidos aos objetos, como são usados e como eles se ligam em redes ativas heterogêneas, nas quais pessoas, objetos e rotinas são fortemente conectados, esperamos que uma narrativa histórica mais rica sobre as formas que as escolas trabalham possa ser criada. (LAWN & GROSVENOR, 2005, P.7) (Tradução livre)

⁹³ “Cada mudança sucessiva sobrepunha-se à outra, mas não tomava o lugar da precedente” (KELLY, 1976, p. 256) (Tradução livre)

doméstico e depois escolar, mudanças importantes ocorreram, as maiores vieram com a invenção da imprensa, que permitiu a produção em série desse artefato impulsionando a dimensão da cultura letrada na sociedade, resultante da aquisição das modalidades de leitura e escrita da linguagem, onde a escola teve um papel relevante.

Nessa perspectiva, posso pensar que o livro didático de línguas estrangeiras, ao ser incorporado à cotidianidade da vida escolar, “desassossejou” a relação entre professor e aluno e as relações entre eles e os objetos das salas de aula. A partir daí, o mundo escrito⁹⁴ adquiriu grande importância, a fala nas aulas de línguas estrangeiras tornou-se derivada dele e as práticas, nesse ambiente, voltaram-se para o livro como o centro do processo.

São, portanto, os objetos do ensino das línguas estrangeiras que constituíram o cotidiano escolar e as práticas de sala de aula, entre os anos de 1931 e 1961, buscados nos depósitos e arquivos das duas instituições aqui pesquisadas que me interessaram de modo particular. Primeiro, por traduzirem o momento em que se pretendeu homogeneizar o ensino dessas línguas na escola secundária instituindo-se um método para ensiná-las, o Método Direto, organizando, com ele, os programas governamentais e as instruções para sua implementação e emprego.

Segundo, no sentido de investigar se esses artefatos materiais na sua materialidade e concretude, foram realmente considerados necessários e por isso, apropriados nas práticas de Línguas Vivas fazendo parte da cotidianidade de suas aulas ou se apenas compuseram seu patrimônio assim como muitas das modernidades que chegaram às nossas escolas, trazidas pela importação de propostas metodológicas europeias e estadunidenses.

Entre as modernidades propostas para as aulas de Línguas Vivas estão, além dos livros didáticos baseados no Método Direto e, posteriormente, nas tendências audiolinguais e audiovisuais, as vitrolas, os discos, os projetores de slides, os gravadores, as coleções de literatura, cartões postais, gravuras e ilustrações.

Conforme Schmidt, a introdução desses objetos nas aulas de línguas estrangeiras ajudaram a marcar a distinção entre o “trabalho realizado por meio das *coisas*” e aquele “puramente verbal”. (SCHMIDT, 1958, p. 165). As “coisas”, na verdade, são o que se denominou *realia*, e para a autora, tudo o que dizia respeito à língua estrangeira ensinada, inclusive as instituições, a história, as ideias, os hábitos, os costumes, o povo.

⁹⁴ Para Geraldi (2000), a escrita “exigindo aprendizagem formal e transmissão social marcada, sofreu um processo de apropriação social por certas camadas da população que nela foram imprimindo seus modos de apreciação do mundo, seus modos de falar, suas palavras – no sentido de logos- (...)” (GERALDI, 2000, p. 105).

A noção das coisas se adquire pelos meios auxiliares do ensino de línguas: discos registrando canções populares, narrações, cantos de toda espécie, música característica, trechos literários, discursos, poesias, etc., jogos de vocabulário, de história, de geografia, etc., revistas, jornais, livros; filmes reveladores da civilização estrangeira; ilustrações que tenham esse mesmo fito; dispositivos; aulas de rádio. Tudo aquilo que escapa ao trabalho meramente verbal da aula. (SCHMIDT, 1958, p.166-167)

Junto à ideia do uso das “coisas” nas aulas de línguas estrangeiras veio a de criação de laboratórios de línguas. Lugares onde se vivenciaria a atmosfera do país do idioma estudado, uma sala ambientada com os artefatos visuais e auditivos necessários para a aprendizagem do idioma estrangeiro.

Em 1931, o Congresso de Línguas Vivas realizado em Paris aprovou e indicou a organização de Laboratórios de Línguas⁹⁵ nas escolas secundárias e universidades argumentando que, assim como para as disciplinas de Química, Física e História Natural esses espaços se fizeram essenciais, também o ensino de idiomas com seus objetivos sociais, culturais e linguísticos careciam de um ambiente preparado para que o estudante pudesse ouvir, falar, entender a língua falada, ler e escrever.

No Brasil, a Reforma Capanema, em 1942, incluiu não esses laboratórios, mas a criação das Salas de Línguas Vivas nas escolas secundárias como parte das exigências governamentais e sujeitas às inspeções federais. As duas instituições pesquisadas apontam nos documentos localizados nos arquivos de suas secretarias, a instalação e preparação dessas salas. No Livro de Correspondências Expedidas do Ginásio Estadual Campograndense – 1946-1950, página 11, por exemplo, na solicitação de materiais para o ensino secundário, a diretora Maria Constança Barros Machado justifica a necessidade de alguns deles em função da criação das salas especiais, incluindo a de Línguas Vivas.

Nesse sentido, é possível pensar que, se os documentos oficiais sugeriam os livros didáticos a serem adotados nas escolas secundárias e os outros objetos que compunham as suas salas de aula, os Programas apresentavam as sequências didáticas, as Instruções para as Línguas Vivas destacavam os métodos a serem empregados detalhando as práticas ligadas a

⁹⁵ É importante destacar aqui, que o Laboratório de Línguas dos anos de 1930, como o sugerido pelo Congresso de Línguas Vivas, não contava ainda com os equipamentos dos laboratórios que surgiram a partir da década de 1950, com recursos como fitas magnéticas pré-gravadas ou preparadas e gravadas pelos professores, que permitiam ao aluno ouvir as lições registradas nessas fitas, imitá-las, repeti-las, gravá-las novamente e ouvir a reprodução de sua voz. Um trabalho que poderia ser feito de forma individual ou em grupo tendo o professor como mediador das práticas, interferindo na sua sequência quando julgasse necessário.

eles, são nos Relatórios das instituições, nos Livros de Visitas, nos seus Regimentos Internos, enfim, nos documentos produzidos no interior delas que podemos encontrar as pistas e os sinais da presença desses materiais didáticos nos seus ambientes.

Sendo assim, neste capítulo procurarei apresentar as descobertas feitas durante as incursões nos arquivos e depósitos das duas instituições pesquisadas, Colégio Nossa Senhora Auxiliadora e Escola estadual Maria Constança Barros Machado no intuito de revelar e discutir sobre os objetos das aulas de Línguas Vivas que compuseram seus patrimônios, deslocando-os, com isso, de seus lugares de objetos invisíveis.

3.1. A HORA DA LEITURA E DA ESCRITA: OS LIVROS DIDÁTICOS E SEUS AUXILIARES

Antes um objeto utilizado apenas por aqueles que tinham condições de frequentar as escolas ou de comprá-lo para serem empregados com um tutor em aulas particulares, os primeiros livros didáticos para o ensino de línguas estrangeiras entraram nas salas de aula em exemplares únicos, nas mãos dos professores, pois as condições de custo, disponibilidade e produção, dificultavam seu acesso e aquisição pelos estudantes. Por isso, por muito tempo apenas os mais abastados tinham condições econômicas de adquiri-los.

Foi com a chegada das máquinas de impressão e das editoras que esse artefato ficou mais acessível aos alunos e entrou em maior número na escola. Segundo Kelly (1976), nos séculos XVII e XVIII, adquirir livros tornou-se uma prática comum e quase obrigatória, quando não havia o livro didático, era o dicionário que se fazia presente na sala de aula e nas casas dos estudantes. Seu uso não dependia apenas das teorias de ensino, mas também dos mercados das editoras, tanto que muitos dos avanços em relação à utilização desse material estão ligados à arte de sua feitura.

Conforme Paiva (2009), até o final do século XIX, era comum encontrar em uma mesma sala de aula alunos utilizando livros didáticos diferentes. A autora afirma que toda nova tecnologia traz opiniões divergentes e, sendo o livro didático de línguas estrangeiras a inovação de um tempo escolar, o tempo da escrita, trouxe também com ele, alguns conflitos.

Enquanto a escassez desse material didático estimulou a prática do ditado nas aulas de línguas estrangeiras, o Método Gramática-Tradução, desde o século XIX, tornou-se aplicável,

justamente, pela maior disponibilidade desse objeto para cada aluno, pois exigia o texto diante dele. Foram, então, esses materiais didáticos, com sua produção acelerada pelas editoras que se tornavam cada vez mais poderosas que ajudaram a popularizar esse método.

Há que se destacar que cada nova proposta metodológica trazia novos materiais didáticos, mas também descartava outros que de certa maneira, representavam com mais força as características do método “substituído”, ou eram trocados por recursos mais modernos. Como foi o caso dos quadros-murais, trocados pelos aparelhos de projeção de imagens fixas, pois estes últimos tinham a propriedade de ampliar figuras de dimensões reduzidas, permitindo que todos os alunos pudessem visualizá-las de qualquer lugar da sala de aula.

Entretanto, o livro didático manteve-se sempre presente nas salas de aula de línguas estrangeiras, sofrendo modificações nos conteúdos linguísticos e nocionais (temáticos), na sua forma, no seu layout, de acordo com as ideias e perspectivas de cada movimento linguístico. Os livros didáticos do Método Gramática-Tradução, por exemplo, traziam em suas páginas textos literários, vocabulário traduzido, explicações gramaticais na língua do estudante, traduções e exercícios gramaticais. Já os propostos por Claude Marcel, cuja prática era mais voltada à oralidade, apresentavam a língua em uso, diálogos e conversação, como um guia da fala e da escrita.

Kelly (1976) comenta que somente os Naturalistas⁹⁶ impuseram maiores restrições ao uso do livro didático nas aulas de línguas estrangeiras, justificando-os como um impedimento para os hábitos da boa pronúncia, adquiridos nos primeiros estágios da aprendizagem. Mesmo assim, alguns toleravam seu uso, mas não durante as aulas. Os alunos poderiam utilizá-los em casa como um recurso a mais na aprendizagem.

Embora o livro didático já fizesse parte das práticas cotidianas de sala de aula, foi no final da primeira metade do século XIX que os professores perceberam a importância do *layout* desse material como mais um elemento auxiliar no ensino. Isso fez com que as editoras começassem a se preocupar com esse aspecto e criassem normas para a edição desses artefatos, os textos, por exemplo, passaram a ser escritos em estilo romano e as notas em itálico.

⁹⁶ Os Naturalistas apoiavam-se na forma “natural” na qual as crianças aprendiam a língua materna, baseada na imitação, segundo eles, a criança aprende a falar imitando e também na imitação das situações que se repetem “por acaso” promovendo, com isso, a fixação. Portanto tinham como princípios a imitação e a repetição. Lambert Sauveur foi um dos defensores dessa perspectiva. (KELLY, 1976) Gouin e Claude Marcel também acompanhavam essas ideias, no entanto, não tinham restrições ao uso do livro didático e foram mais presentes no Movimento de Reforma.

Para as línguas estrangeiras, foram utilizados os mesmos códigos, ou seja, o idioma estrangeiro em estilo romano e a tradução em itálico. Houve, com isso, uma seletividade nas informações trazidas nesses materiais. Aquelas consideradas menos relevantes apareciam com letras miúdas, as regras em letras grandes e os comentários em tamanho intermediário. (KELLY, 1976).

As cores nas impressões demoraram a aparecer, a tinta vermelha surgiu, a princípio, nos títulos dos textos, tanto que as tentativas de se colorir os livros didáticos, através da mistura de cores só se concretizou no final do século XIX. Quanto às ilustrações, os livros para o ensino de línguas ainda na Idade Média, especialmente nos livros de Salmos, de vocabulários e nas edições dos autores clássicos apresentavam desenhos feitos à mão e ao longo do texto, contudo, ainda não havia uma organização sistematizada delas.

No início do século XX, as imagens começaram a ser mais utilizadas nos livros didáticos, nos anos de 1920, por exemplo, aqueles que não as traziam eram menos apreciados. Já as fotografias e os desenhos mais simplificados só surgiram nesses artefatos após a Primeira Guerra Mundial. Nos anos de 1930 e 1940, a ênfase dada aos métodos diretos e mais ativos produziram materiais baseados em séries de figuras e tirinhas, com textos que as acompanhavam e como recurso sonoro, gravações das falas reproduzidas nas imagens.

A preocupação cada vez maior com as características dos materiais didáticos gerou, por exemplo, em 1939, a divulgação de um manual, produzido pelo Conselho Britânico de Educação que descreveu os requisitos de um bom material didático, entre eles destacam-se a impressão de qualidade, um layout claro, imagens precisas e bem produzidas. Até mesmo o preço e o peso do material foram pensados no documento, aconselhava-se um preço baixo para que ficasse mais acessível a todos os alunos. Quanto ao peso, deveria ser leve para não atrapalhar a jornada diária dos alunos de casa para a escola e da escola para casa.

Carneiro Leão (1935), em *O Ensino das Línguas Vivas*, quando da instituição do Método Direto para o ensino da Línguas Vivas do Ensino Secundário brasileiro, os livros didáticos tornaram-se um grande desafio, uma vez que não havia ainda um material que preenchesse as exigências do Programa do Colégio Pedro II e sua formação propedêutica, além disso, a falta de familiaridade dos professores com o método poderia provocar um uso inadequado do material didático.

Nesse sentido, foram escolhidos para o Francês os livros *France* de Mme Camerlink e *Curso de Francês*, do Professor Gastão Ruch, por serem os que apresentavam maior sintonia

com as propostas governamentais, mesmo que este último não tivesse sido pensado para o Método Direto, segundo Carneiro Leão, “com uma adaptação inteligente do professor serviria” (CARNEIRO LEÃO, 1935, p. 283) para as práticas ativas com esse método.

O livro de Correspondência e Expedições do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora⁹⁷ apresenta a relação de livros didáticos adotados no primeiro ano ginásial para o ano de 1934. Para as aulas de francês foram escolhidos o *Curso de Francês* de Gastão Ruch e a *Gramática Francesa* do Dr Carlos Ploetz, os mesmos sugeridos para o Colégio Pedro II.

Enquanto os livros didáticos caracterizavam-se cada vez mais como objetos de uso individual, outros recursos destacavam-se como importantes para algumas práticas que exigiam uma maior interação do professor com toda a classe, evidentemente essas práticas estavam também vinculadas às tendências metodológicas.

O quadro negro⁹⁸, um dos instrumentos dessa interação, já era tido entre o mobiliário comum das salas de aula desde o início do século XIX. Nas aulas de Línguas Vivas, especialmente no momento em que o Método Direto era o indicado, esse artefato foi utilizado como um recurso visual para a explicação de vocabulário. Aliado a outros materiais tais como modelos, gráficos, cartões e gravuras, ajudava a estabelecer a relação e compreensão dos símbolos e objetos que o professor pretendia representar.

Por exigir algum talento, professores e alunos costumavam criar códigos de representação que simplificavam os desenhos e facilitavam a sua identificação. Foram então utilizados os desenhos palitos ou figurinhas simples onde, por exemplo, uma figura palito usando boné indicava um menino, a que usava tranças e saia representava uma menina.

⁹⁷ Por se tratar de um material manuscrito e ser muito antigo, a Instituição não permitiu que fosse fotografado.

⁹⁸ Nas Instruções para a execução da Lei Orgânica, Portaria n. 375, de 16/08/1949, por exemplo, para a equiparação ou reconhecimento dos ginásios, entre os itens avaliados estão os quadros-negros. Segundo documento, item 25: “com superfície de 2 metros quadrados por sala, serão de madeira, ardósia nas paredes ou cavaletes devidamente dispostos em relação à iluminação da sala” (BRASIL, 1952, p.74). Utilizado como recurso para os professores das grandes salas de aula, nos Estados Unidos, foi trazido pelos franceses e associado ao sistema de instrução do Método Lancaster. Segundo Bastos (2005), a centralidade desse recurso está associada à pouca disponibilidade de manuais didáticos e recursos visuais de aprendizagem, não só isso, mas também à centralidade das práticas pedagógicas no professor. Segundo a autora, foi com os métodos simultâneo e intuitivo que esse artefato assumiu seu papel privilegiado na sala de aula. Para uma leitura mais aprofundada do uso do quadro-negro, verificar BASTOS, Maria Helena Câmara. Do quadro-negro à lousa digital: a história de um dispositivo escolar. Cadernos de História da Educação, n. 4, jan-dez, 2005 (<Disponível em: <http://www.seer.ufu.br>> Acesso em: março 2013).

Vieram, também, os quadros-murais e o flanelógrafo⁹⁹ como recursos visuais auxiliares no ensino do vocabulário e intermediários entre a língua falada e a escrita. Este permitia figuras mais elaboradas do que os desenhos feitos no quadro-negro. Nesse material, para serem fixadas, as figuras tinham seu verso de flanela ou um material áspero que aderisse ao quadro de flanela. Por não serem criadas durante as aulas, essas figuras poderiam valorizar os detalhes e ser reproduzidas em diversas cores.

Os quadros-murais já eram utilizados desde o século XV, conforme Kelly (1976), porém, as figuras coloridas só surgiram nos anos de 1800. Foram abandonados por um período e retomados nas práticas dos métodos Natural e Direto com os quadros-murais de Viëtor, que vieram mais atrativos e sofisticados em função do uso de cores nas suas impressões.

Durante a Primeira Guerra Mundial, os professores de línguas estrangeiras utilizavam os *flashcards* para as atividades relacionadas à fonética, ao vocabulário e também à gramática, pois esse material poderia possibilitar a relação mais próxima da palavra com a imagem e, com isso, acelerar o processo de aprendizagem.

No início, eram produzidos pelos próprios professores, que se configuravam também em autores desses materiais, construindo a tecnologia das salas de aula. Entretanto, no final dos anos de 1940, as editoras acrescentaram os *flashcards* no rol de materiais didáticos produzidos por elas, trazendo tanto séries independentes quanto como um recurso associado aos cursos de idiomas.

No Brasil, entre as seis maiores editoras estavam a Editora Francisco Alves, a Companhia Editora Nacional e a Melhoramentos. A partir da década de 1930, elas ampliaram suas coleções e catálogos de livros didáticos e dicionários para atender às demandas das escolas e tornaram-se responsáveis pela maior parte das edições desses gêneros (SORÁ, 2010). Grande parte dos livros didáticos adotados no Colégio Nossa Senhora Auxiliadora para a disciplina de Francês, na década de 1950, são da Companhia Editora Nacional e da Livraria Francisco Alves.

Para Sorá (2010), nos anos de 1930, sobretudo na segunda metade, as edições de livros, tanto de literatura quanto didáticos, passaram a fazer parte da realidade da cultura nacional. Isso resultou na institucionalização de ofícios ligados à produção de livros em todos

⁹⁹ Quadro revestido de flanela ou de feltro de cor lisa, usado como recurso didático, sobre o qual se fazem aderir objetos ou figuras, fixadas ou removidas segundo as necessidades do ensino; feltrógrafo, quadro-de-feltro; quadro-de-flanela são outras denominações dadas a esse material.

os seus processos, desde a escrita até a impressão e venda, bem como o aumento das edições e volumes e da diversidade de temas reproduzidos nos catálogos das editoras.

A inserção da edição como um dos processos da expansão e modernização do Estado, vinculada à industrialização, urbanização e escolarização do país foi um outro aspecto que ajudou a ratificar o papel das editoras no cenário nacional. A criação do Instituto Nacional do Livro¹⁰⁰ – INL, em 1937, explicitou a importância dada aos livros e a representação dos interesses gerados em torno dele e estabeleceu o primeiro ato oficial sobre políticas do livro didático, na gestão de Gustavo Capanema. (CURY, 2009)

O Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938 (BRASIL, 1938), no seu Art 3º, estabeleceu que os livros didáticos para serem adotados pelas instituições deveriam obter uma autorização prévia do Ministério da Educação, que disponibilizaria autores diferentes para cada disciplina. As instituições e seus professores escolhiam entre as opções aquelas mais adequadas para suas práticas. De modo geral, para os livros de línguas estrangeiras, as instituições secundárias analisadas seguiam as orientações do Colégio Pedro II.

Os Inspectores Federais, em seus Relatórios de Inspeção, especialmente naqueles referentes ao ensino das línguas nacional e estrangeiras, costumam mencionar os livros didáticos e seus autores, mostrando ser este mais um cuidado das instituições no sentido de manterem-se ou tornarem-se equiparadas ao Colégio Pedro II.

O Livro de Visita e Inspeção do Ginásio Feminino Nossa Senhora Auxiliadora dos anos de 1934 a 1940 aponta um comentário do Inspetor Federal Deusdedit de Carvalho

Dia 17 de Julho de 1935: Muito apreciei uma aula de Francês dada no 1º Ano, por um ótimo método – vivo e atraente. As alunas seguem o livro “Heures Joyenses” de Maria Junqueira Schmidt – verdadeiro caderno de exercícios em que se habitua à leitura silenciosa”. (GINÁSIO FEMININO NOSSA SENHORA AUXILIADORA, 1934-1940, p.17).

3.1.1. Os livros e as Coleções de Francês e Inglês do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora

A biblioteca do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora ocupa o mesmo espaço desde ampliação da escola nos anos de 1950. Uma sala ampla, com seis janelas grandes, com

¹⁰⁰ “Criado no Ministério de Educação e Saúde, o Instituto Nacional do Livro foi a primeira instituição estatal para intervir com projetos culturais de longo alcance, em oposição aos “políticos-policiais” do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), no espaço formado pela produção, pela circulação e pelos usos dos livros.” (SORÁ, 2009, p. 326)

armários de madeira e vidro que acompanham suas paredes, onde ficam os livros, entre eles, exemplares de Sociologia, Psicologia, Didática, muitos livros didáticos, enciclopédias, exemplares de literatura nacional e estrangeira, revistas, além de dicionários nas línguas portuguesa, francesa, inglesa, italiana e espanhola.

Os livros didáticos, revistas e outros livros mais antigos estão guardados em uma sala/depósito próxima à biblioteca, entre eles, *Histoire et Geographie: Atlas Classique de Vidal, Lablache*. Librairie Armand Colin, Paris; *Album Graphico do Estado de Matto-Grosso*; *Atlas Escolar de A.G.Lima*, 2ª ed, Edição da Livraria do Globo, 1935.

Acomodados em prateleiras de madeira e metal, alguns em caixas de papelão, outros sobre algumas carteiras. Embora estejam empoeirados e desgastados pelo tempo, estão organizados por disciplinas, o que demonstra que houve uma preocupação com a guarda desses materiais pela instituição. Muitos estão catalogados, indiciando que fizeram parte do acervo da biblioteca e foram retirados de lá, muito provavelmente, para dar lugar às novas edições que chegaram à escola. Foram substituídos por terem perdido suas funções no cotidiano das aulas.



Figura 9: Fotografia das prateleiras com os livros antigos do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora.

Fonte: Acervo- Arquivo bibliográfico do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora

Nem todos os livros de línguas francesa e inglesa adotados no Colégio Nossa Senhora Auxiliadora foram conservados. Alguns dos que são mencionados nos Livros de Relatórios ou de Inspeção¹⁰¹ como o *Heures de Joyenses*, de Maria Junqueira Schmidt utilizado na disciplina de Francês, na 1ª série ginásial e *Mon petit universe*, da mesma autora, na 2ª série, não estão no seu acervo. O documento também registra o livro *Royal Readers* e uma *Gramática da Língua Inglesa- FTD* para a disciplina de Inglês na 2ª série.

A maior parte dos livros didáticos destinados ao ensino de francês nas séries ginásiais guardados no depósito da biblioteca do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora são da década de 1950. Dos 14 livros encontrados, seis são da Companhia Editora Nacional, cinco da Livraria Francisco Alves, duas editoras que estavam entre as seis maiores editoras de livros didáticos nas décadas de 1930 a 1950.



Figura 10: Livros e manuais de francês (catalogados)

Fonte: Arquivo do acervo bibliográfico do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora

O quadro abaixo apresenta a relação dos livros de francês utilizados no curso ginásial do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora:

¹⁰¹ O documento que traz o registro desses materiais didáticos é do dia 3 de abril de 1935 e está no Livro de Visita e Inspeção de 1934-1940. Nesse ano, funcionavam na instituição as 1ª e 2ª séries ginásiais porque o ginásio foi criado nessa escola, no ano de 1934.

Quadro 6: Livros francês indicados para o curso ginásial

Título	Autor	Ano	Editora	Edição	Série	Complemento
Français. Deuxième Année: Méthode Directe de Français	Louise Jaquier	1956	Companhia Editora Nacional – São Paulo	24ª	2ª	De acordo com os novos programas, Portarias nº 966 e nº 1.045, de 1951
Français. Première Année: Méthode Directe de Français	Louise Jaquier et Marie Munzinger	1957	Companhia Editora Nacional – São Paulo	31ª	1ª	De acordo com os novos programas, Portarias nº 966 e nº 1.045, de 1951
1ere Année de Français - Première Série du Programme Officiel	Blanche Thiry Jacobina	1960	Livraria Francisco Alves - Editora Paulo de Azevedo Ltda	14ª	1ª	
2ème Année de Français - Deuxième Série du Programme Officiel	Blanche Thiry Jacobina	1960	Livraria Francisco Alves - Editora Paulo de Azevedo Ltda	6ª	2ª	
3ème et 4ème Années de Français – D' accord avec le Programme Officiel	Blanche Thiry Jacobina	1960	Livraria Francisco Alves - Editora Paulo de Azevedo Ltda	6ª	3ª e 4ª	
Français au Gymnase: Primeira e Segunda Séries. Coleção Didática do Brasil. Vol. 81	Marcel Debrot	1954	Editora do Brasil S/A	8ª	1ª e 2ª	De acordo com Portaria nº 1.045, de 14/12/1951
Français au Gymnase: Terceira e Quarta Séries. Coleção Didática do Brasil. Vol. 82	Marcel Debrot	1954	Editora do Brasil S/A	8ª	3ª e 4ª	De acordo com a Portaria nº 1.045, de 14/12/1951

Grammaire Française et Grammaire Comparé	Blanche Thiry Jacobina	s/d	Livraria Francisco Alves			Não traz as duas primeiras páginas com as referências
Français: 1ère Année du Gymnase	Irma Aragonés Forjaz	1958	Companhia Editora Nacional	9ª	1ª	De acordo com os novos programas, Portarias nº 966 e nº 1.045, de 1951
Français: 2ème Livre	Irma Aragonés Forjaz	1965	Companhia Editora Nacional	40ª	2ª	De acordo com os novos programas, Portarias nº 966 e nº 1.045, de 1951
Français: 1ème Livre	Irma Aragonés Forjaz	1966	Companhia Editora Nacional	24ª	3ª	De acordo com os novos programas, Portarias nº 966 e nº 1.045, de 1951
Français: 4ère Année du Gymnase	Irma Aragonés Forjaz	1961	Companhia Editora Nacional	3ª	4ª	De acordo com os novos programas, Portarias nº 966 e nº 1.045, de 1951
Nouvelles Leçons de Français: Troisième et Quatrième séries.	Henri de Lanteuil	1957	Livraria Francisco Alves	9ª	3ª e 4ª	
Francês Ativo: áudio-visual. 1º Tomo	R. Van Der Haegen	1965	Editôra do Brasil S/A			Coleção Didática do Brasil - Série Ginásial

Fonte: Acervo -Arquivo bibliográfico do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora



Figura 11: Livros de francês (catalogados)

Fonte: Arquivo do acervo bibliográfico do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora

O Livro de Correspondência – Expedições do Ginásio Feminino Nossa Senhora Auxiliadora, referente ao ano de 1945¹⁰² traz a Relação dos livros didáticos para esse ano. Para o Francês, nas quatro séries ginásiais são indicados os livros de Louise Jaquier. Esse material marca com muita evidência o Método Direto como referência para as práticas durante as aulas, assim como a autorização pelo Ministério da Educação para seu uso.

A Portaria nº 1045, de 14 de dezembro de 1951, expediu os planos de desenvolvimento dos programas mínimos do ensino secundário, elaborados pela Congregação do Colégio Pedro II, assim como as instruções metodológicas para todas as disciplinas do curso. Nesse sentido, apresentou os conteúdos de Francês, Inglês e Alemão a serem ensinados nas 4 séries do primeiro ciclo e nas três séries do 2º ciclo.

Segundo o documento, “há três fatores que concorrem poderosamente para a aquisição de uma língua estrangeira: a *intuição*, a *imitação* e a *repetição*” (BRASIL, 1952, p.563), com isso, as línguas francesa e inglesa deveriam ser ensinadas, especialmente nas primeiras séries do 1º ciclo, pelo Método Direto, seguindo um livro didático, de preferência ilustrado,

¹⁰² Vale lembrar que nesse ano, o Ginásio Feminino Nossa Senhora Auxiliadora passa a ser denominado Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, sendo que a autorização para o funcionamento do colegial data de 03 de fevereiro de 1943, pelo Decreto n. 11.470.

aprovado pela comissão do livro didático, e com o auxílio de outros recursos como quadros murais, desenhos, gestos.

O livro, *Français – Méthode Directe de Français – 1ère Année*, de Louise Jaquier e Marie Munzinger, de 1957, na sua 31ª edição apresenta nas primeiras páginas a *Avant-Propos*, escrita em português, fazendo a apresentação do material, ratificando o uso do Método Direto, expondo sugestões aos professores e explicações dos autores sobre a organização do livro. Justifica a presença das ilustrações como suportes para o entendimento dos textos.

O método direto é hoje a primeira exigência para o ensino duma língua. Não raro, porém, esquecemos-nos de que o único método direto é aquele com o qual a criança aprende a língua materna. [...]As dificuldades do ensino duma outra língua aumentam com as seguintes circunstâncias:

1ª) A imagem visual não acompanha mais a idéia que a palavra exprime. Para isso apresentamos as ilustrações que acompanham os textos.

2ª) O aluno, sem querer, faz comparações com a língua materna. Para tal, sugerimos a explicação minuciosa do vocabulário, estudo sério da fonética e da gramática, enfim o estudo da morfologia. (JAQUIER & MUNZINGER, 1957, p.12)

Atividades de pronúncia, “ensino puramente fonético” (BRASIL, 1952, p.563), de recitação, de leitura, inclusive silenciosa, da gramática, com destaque para o ensino dos verbos, além de ditado das palavras aprendidas, deveriam fazer parte das atividades cotidianas das aulas de francês.

No mesmo livro citado acima, os autores destacam o cuidado com a pronúncia dos alunos, “O professor consciencioso terá, o máximo cuidado de sempre corrigir a pronúncia defeituosa dos alunos e dar a cada um, particularmente, os exercícios de que necessita para melhorá-la.” (JAQUIER & MUZINGER, 1957, p. 13-14)

Outra obra, *Français. Deuxième Année: Méthode Directe de Français*, de Louise Jaquier¹⁰³, na sua 24ª edição, de 1957, traz na introdução recomendações sobre o uso de fotografias, cartões postais, ilustrações, filmes como auxiliares e facilitadores para se conhecer além da língua, o país que fala o idioma ensinado.

¹⁰³ Os livros de Louise Jaquier e Blanche Thiry Jacobina foram selecionados pela Comissão Nacional do Livro Didático para serem adotados nas escolas secundárias, seguindo o Decreto-Lei nº 8.460, de 26/12/1945.(D.O.U Seção 1, Janeiro 1955)

Nous recommandons instamment l'emploi de photographies, cartes postales, illustrations, disques e films, etc., tout ce qui pourrait faciliter la connaissance des pays dont les élèves apprennent la langue. Nous en liaisons l'initiative au professeur et les élèves seront certainement heureux de collaborer a la formation d'albums (costumes régionaux, saisons, vues, scènes de campagne, chansons, etc)¹⁰⁴ (JAQUIER, 1956, p.5)

O Programa para o ensino das línguas francesa e inglesa para o ano de 1931 enfatizava os exercícios de fonética, especialmente para as séries ginásiais iniciais e sugeria a introdução de temas versando principalmente sobre a escola, a família, a casa, a cidade. Por outro lado, o de 1942, propôs desde as primeiras séries as atividades relacionadas aos campos semânticos, tais como cores, números, o tempo, as idades, as estações do ano, o vestuário, as refeições, os alimentos as viagens, as moedas, os pesos e medidas, além de textos sobre as vidas urbana e rural, o comércio e a indústria.

No arquivo da biblioteca do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, entre os livros lá guardados, estão os dois volumes da Coleção Didática do Brasil, série ginásial, *Le Français au Gymnase*, de Marcel Debrot¹⁰⁵. O primeiro volume destinado às 1ª e 2ª séries e o segundo, às 3ª e 4ª séries, ambos seguem as especificações dos Programas da Portaria nº 1045, de 14 de dezembro de 1951 (BRASIL, 1951), destacando-as nas suas primeiras páginas. Além disso, obedecem as propostas dos campos semânticos a serem abordados nas aulas, na sequência em que são sugeridos pelo documento.

Os dois volumes apresentam ilustrações em preto e branco, o primeiro é ilustrado com desenhos e o segundo traz quatro fotografias das paisagens francesas, duas de Paris, uma da região rural francesa e uma fotografia de uma pequena vila.

¹⁰⁴ Recomendamos o emprego de fotografias, cartões postais, ilustrações, discos e filmes, etc. Tudo que possa facilitar o conhecimento do país sobre o qual os alunos estão aprendendo a língua. Considerando as iniciativas do professor e os alunos se sentirão felizes em colaborar na formação de álbuns (costumes regionais, estações, cenas campestres, canções, etc) (JAQUIER, 1956, p.5) (Tradução Livre)

¹⁰⁵ O autor dos livros didáticos, Marcel Debrot era Professor da Faculdade de Filosofia da Universidade de Minas Gerais.

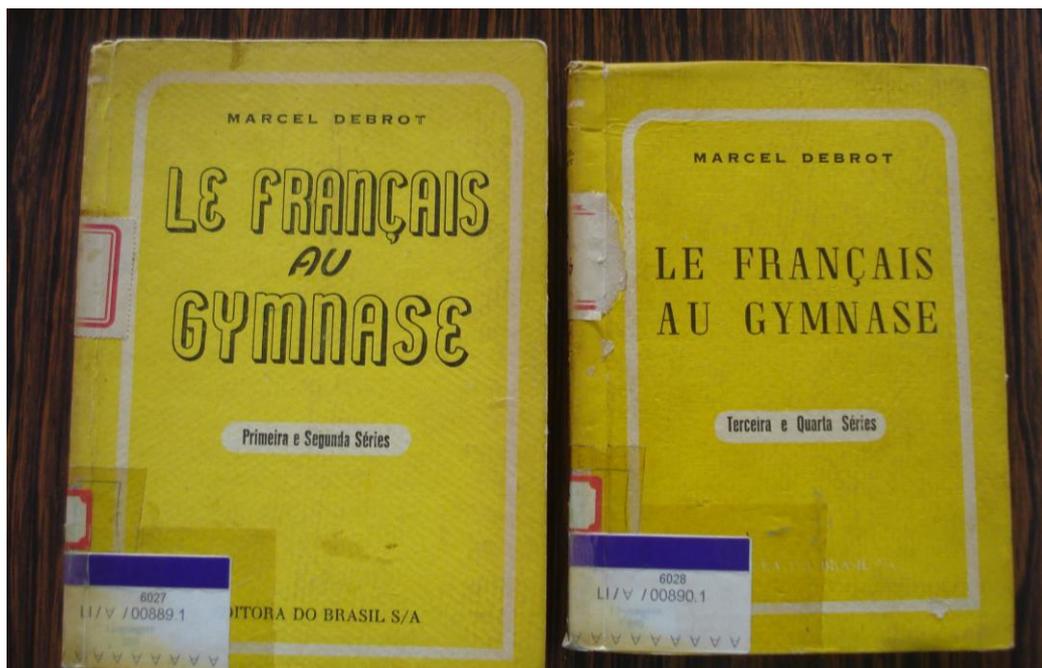


Figura 12: *Le Français au Gymnase*, de Marcel Debrot, 1954 (capa)
 Fonte: Arquivo do acervo bibliográfico do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora

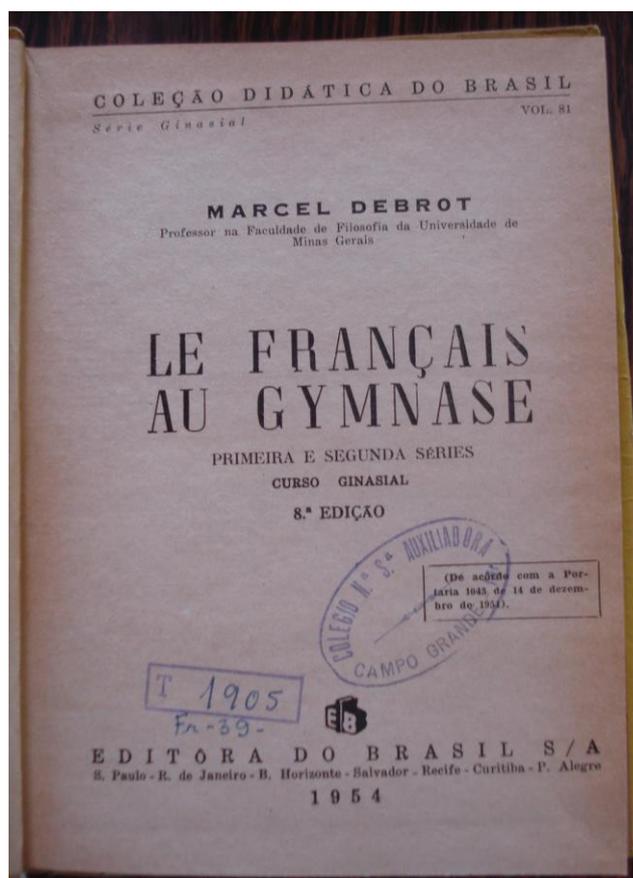


Figura 13: *Le Français au Gymnase*, de Marcel Debrot, 1954.
 Fonte: Arquivo do acervo bibliográfico do Colégio Nossa Senhora Auxiliador

O exercício proposto para o ditado é o mesmo utilizado para a leitura, seguindo as regras de se evitar palavras desconhecidas nesse tipo de exercício, como sugerem as Instruções para o ensino do Método Direto, em seu Art 5º, “haverá outrossim ditados sobre a matéria dos diálogos, mas sempre após a leitura do trecho, obedecendo à seqüência: “ouvir e falar, ler e escrever”. (CARNEIRO LEÃO, 1935, p.263). No entanto, os enunciados das atividades são todos em língua portuguesa, aparecendo a língua francesa entre parênteses.

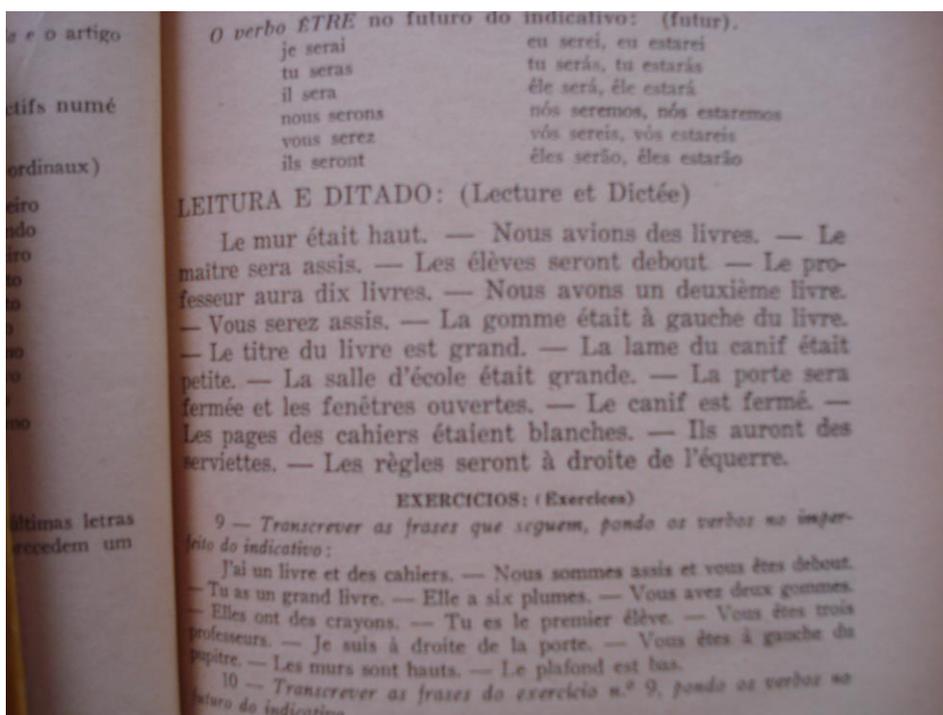


Figura 14: *Le Français au Gymnase*, de Marcel Debot, 1954 (leitura e ditado)
Fonte: Arquivo do acervo bibliográfico do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora

I N D I C E	
PRIMEIRA SÉRIE	
Primeira lição: O alfabeto — Vogais — Consoantes — Diftongos	13
Segunda lição: A ESCOLA. Os artigos definidos — O plural dos substantivos: regra geral — Presente de avoir e être	17
Terceira lição: A ESCOLA. Os artigos indefinidos. — O feminino de certos adjectivos qualificativos — Imperfeito de avoir e être	21
Quarta lição: A ESCOLA. Contracção dos artigos definidos com as preposições — Adjectivos numerais de 1 a 10 — Futuro dos verbos avoir e être	24
Quinta lição: FORMAS DIMENSÕES E POSIÇÕES. Os graus de comparação — Os adjectivos numerais de 11 a 20. — Passado composto dos verbos être e avoir	28
Sexta lição: A VIDA ESCOLAR. Imperfeito do verbo aimer — A forma negativa e interrogativa	31
Sétima lição: NOMES PRÓPRIOS. Imperfeito do verbo aimer — O feminino de certos adjectivos — Os adjectivos numerais de 21 a 69	34
Oitava lição: O CORPO HUMANO. Futuro do verbo aimer Os adjectivos numerais de 70 a 100	37
[9]	

Figura 15. Índice do livro, *Le Français au Gymnase*, de Marcel Debrot, 8ª ed, 1ª e 2ª séries, 1954, com os campos semânticos seguindo as recomendações oficiais.
 Fonte: arquivo do acervo bibliográfico do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora.

Outros livros didáticos e coleções foram encontrados, entre eles, os três volumes da autora Blanche Thiry Jacobina¹⁰⁶, 1^{ere} Année de Français, 2^{ème} Année de Français e 3^e et 4^e Année de Français, também de acordo com o Programas Oficiais, conforme destacado na contracapa dos livros, editados pela Livraria Francisco Alves- Editora Paulo de Azevedo Ltda, no ano de 1960, sendo essa a 6ª edição.

¹⁰⁶ Blanche Thiry Jacobina era professora universitária e escreveu livros didáticos para o ensino de francês, na década de 1960.



Figura 16. Coleção de livros de Blanche Thiry Jacobina, utilizada nas séries ginasiais.
 Fonte: Arquivo do acervo bibliográfico do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora.

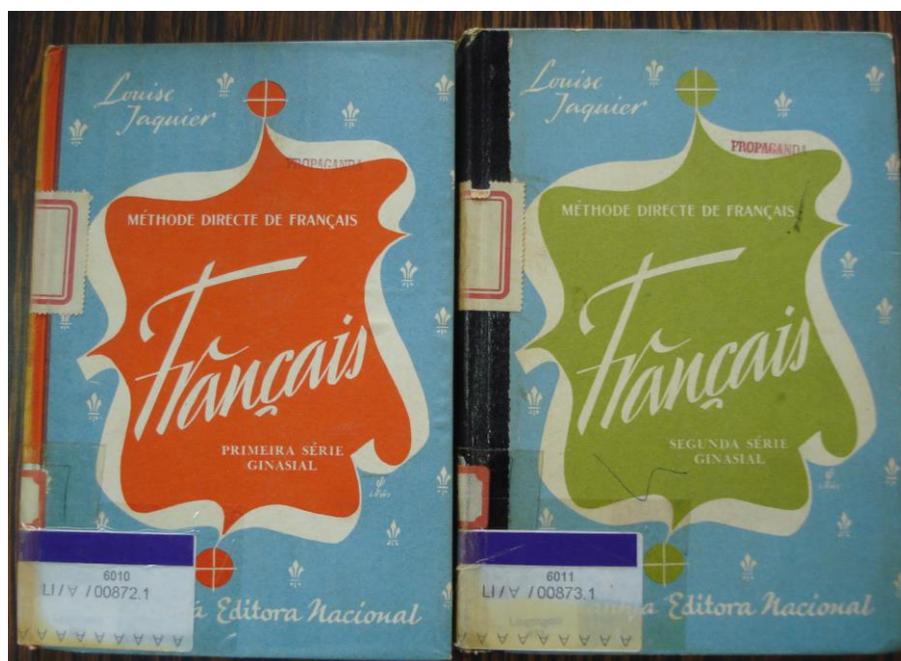


Figura 17. Coleção de Louise JAQUIER. 1ª e 2ª série ginasiais. Méthode Directe de Français. Série Livros didáticos: Biblioteca Pedagógica Brasileira. SP: Companhia Editora Nacional. (capa)
 Fonte: Arquivo do acervo bibliográfico do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora.

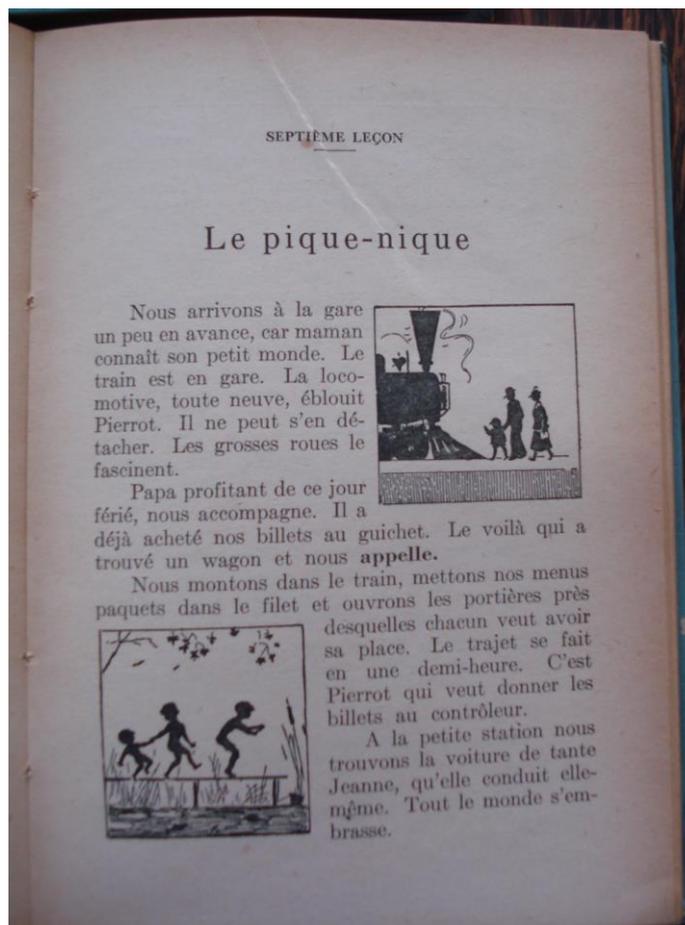


Figura 18: Texto livro de Louise JAQUIER.. Français: 2^{ème} Année. 2^a série ginásial. Méthode Directe de Français. Série Livros Didáticos: Biblioteca Pedagógica Brasileira. SP: Companhia Nacional. (texto).
Fonte: Arquivo do acervo bibliográfico do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora.

Quando aos livros de literatura e as coleções para a formação do acervo das Salas de Línguas Vivas, estão guardados no Arquivo da biblioteca, exemplares utilizados para o ensino de Literatura Francesa no Colegial, entre eles, dois volumes da série: Les XIX^e et XX^e Siècles de La Littérature Française: textes, auteurs, grammaire, do Pe. Aristide Greve S.J, para as 1^a e 2^a séries do Colegial, da Companhia Editora Nacional. Dois volumes de Historie Littéraire: auteurs et textes. Moyen-Âge-Renaissance- XVII^e at XVII^e siècle, de Henri Lanteuil, edição de 1945, para 1^a e 2^a séries do Colegial. Mais uma vez, destaca-se que os livros foram editados conforme os Programas e Portaria Ministerial de 18 de fevereiro de 1943, como aparece na contracapa.

Nos achados estão também três exemplares de Victor Hugo, da coleção Classiques Larousse, Les Misérables, Les chants du crépuscule e Les contemplations.



Figura 19: Coleção de Livros de Literatura Francesa Classiques Larousse.
Fonte: Arquivo do acervo bibliográfico do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora.

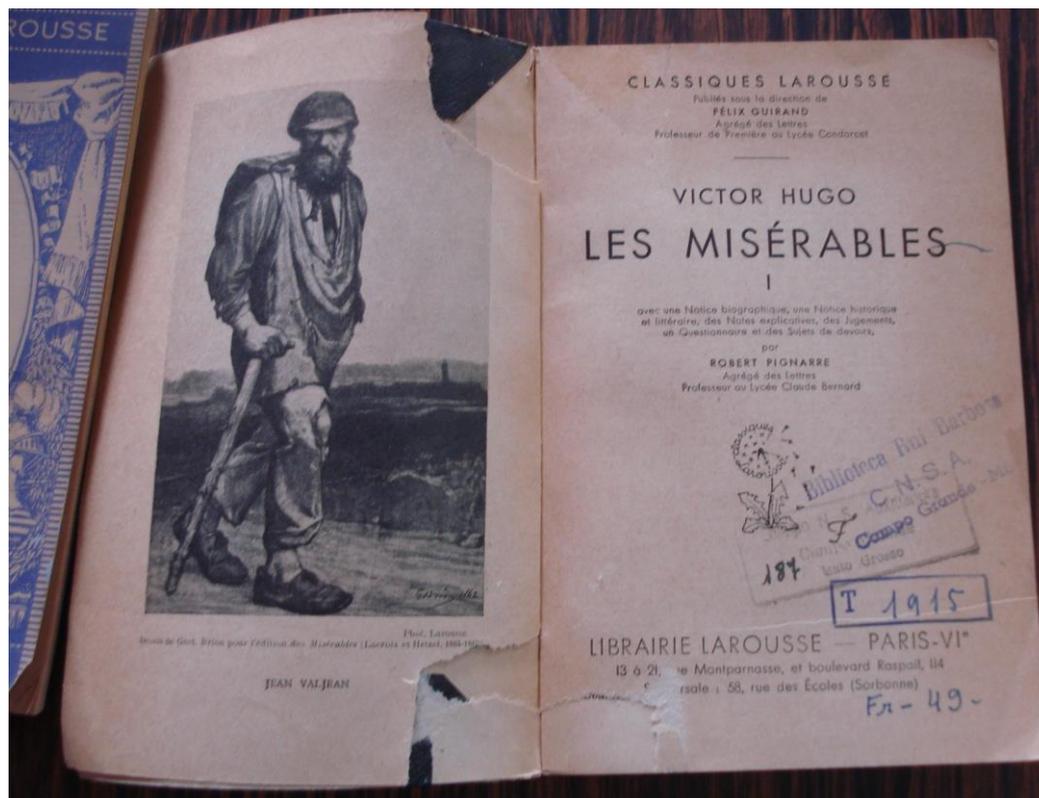


Figura 20: Exemplar de Les Misérables de Victor Hugo.

Fonte: Arquivo do acervo bibliográfico do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora.

Entre os livros didáticos para a disciplina de Inglês, referentes ao período aqui estudado, apenas seis foram encontrados no depósito, e especificamente para as séries ginásiais, um único exemplar, o *English: learning by doing*, de Heini Wenzel, destinado à 2ª série ginásial. Esse material destaca na sua apresentação o uso do técnicas científicas para o ensino da língua inglesa.

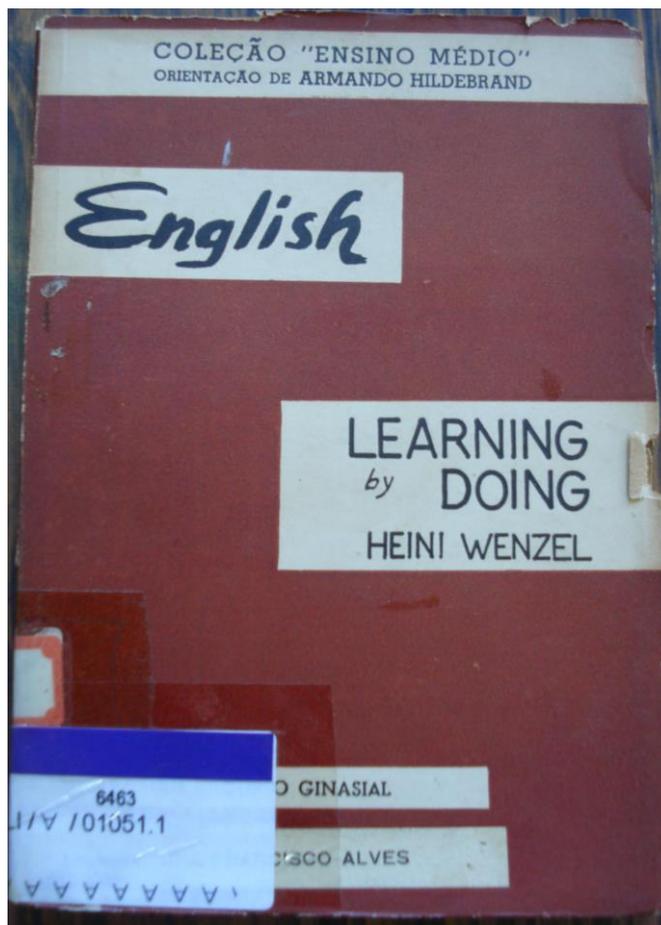


Figura 21: Livro de inglês para o ginásio, Learning by doing de Heine Wenzel.
 Fonte: Arquivo do acervo bibliográfico do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora.

Alguns títulos aparecem nas relações de livros adotados encontradas nos Livros de Correspondência e Expedições da instituição. Entre as coleções de literatura guardadas no depósito estão quatro volumes de literatura americana, *American Classics – The hoosier schoolmaster*, de Edward Eggleston, *The rise of Silas Lapham*, de William Dean Howell, *The Pathfinder*, de James Fenimore Cooper e *Moby Dick*, de Herman Melville. Esses exemplares foram simplificados e adaptados por Robert J. Dixon e trazem exercícios de conversação e *drills* para as atividades com o vocabulário.

De literatura inglesa há quatro obras cujos títulos são: *English Literature*, da Editora Francisco Alves, de 1944, *An outline of English literature*, de Neil Antonio Alem, da Companhia Melhoramentos de São Paulo e *Glimpses of English literature* de Douglas Redshaw, parte da coleção didática do Brasil, publicado pela Editora Brasil S/A, de 1944.

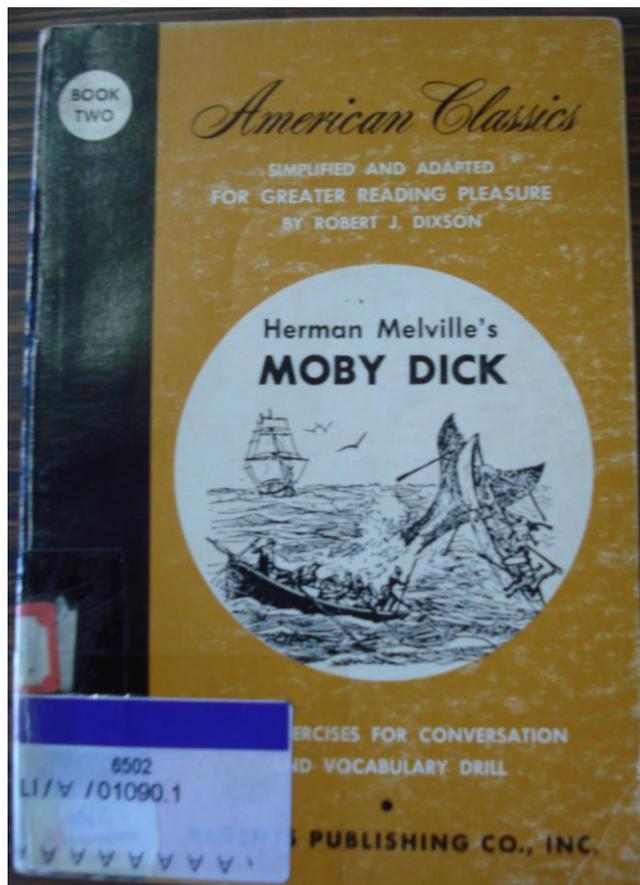


Figura 22: Exemplar da coleção American Classics.

Fonte: Arquivo do acervo bibliográfico do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora

O quadro abaixo apresenta os livros de inglês para o curso ginásial no Colégio Nossa Senhora Auxiliadora. Muitos não foram encontrados no acervo da instituição, mas estão presentes nos documentos, especialmente no Livro de Correspondências e Expedições, onde estão expostas as relações dos livros didáticos indicados pelos professores da instituição.

Quadro 7: Livros de língua inglesa do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora

Título	Autor	Ano	Editora	Edição	Série	Complemento
English for College Cursos Clássico e Científico	Isabel Junqueira Schmidt	1947	Companhia Editora Nacional		1ª e 2ª	De acordo com os programas vigentes
Audio-Visual for Brazilian students 2º Estágio	Vicente Andrade e Hélio Gomes	1971				Complementado por coleções de slides e discos
Everyday dialogues in English: A practice book in advanced conversation	Robert J. Dixon		Ao Livro Técnico S.A.			With adequate drills and exercises
English: learning by doing	Heini Wenzel	1957	Organização Simões Editôra		2ª ginasial	Direct Method de acordo com os Programas oficiais de 1951
English (2nd grade)	Isabel Junqueira Schmidt				2ª ginasial	Relação de livros didáticos para o ano de 1945
Spoken and Written: 2nd year	Belisário dos Santos				3ª	Relação de livros didáticos para o ano de 1945
English(4th grade)	Isabel Junqueira Schmidt				4ª	Relação de livros didáticos para o ano de 1945
The English Gymnasial Grammar	Hubert Couverty Berthell				2ª, 3ª e 4ª	Relação de livros didáticos para o ano de 1937
From Facts to Grammar (1º volume)	J. de Mattos Ibiapina				2ª	Relação de livros didáticos para o ano de 1936
From Facts to Grammar (2º volume)	J. de Mattos Ibiapina				3ª	Relação de livros didáticos para o ano de 1936
Royal Readers					2ª	Relação de livros adotados para o ano de 1935
Gramática da Língua Inglesa			F.T.D			Relação de livros adotados para o ano de 1935

Fonte: Acervo bibliográfico do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora e Arquivos da Secretaria.

3.1.2. Os livros de inglês e francês do Ginásio Estadual Campograndense

Diferente do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, a biblioteca da Escola Estadual Maria Constança Barros Machado está localizada em uma sala pequena, com armários de madeira e vidro acompanhando as paredes, algumas prateleiras de aço e uma mesa retangular ao centro. Em função do pouco espaço, os livros mais antigos foram retirados das prateleiras e não estão mais na instituição.

Dessa forma, os livros didáticos mencionados neste trabalho foram garimpados nos documentos da instituição, no Livro de Atas da Congregação do Liceu Campograndense, especialmente do início da década de 1940.

Nos quadros abaixo estão elencados os livros didáticos das disciplinas de Inglês e Francês para o curso ginásial do Colégio Estadual Maria Constança. Por fazer parte da lista de autores indicados para serem utilizados nas disciplinas, algumas vezes, o documento não traz o título do livro nem suas especificações.

No caso de S. Burtin Vinholes, podemos pensar que se trata de um Dicionário bilíngue, Francês-Português e Português-Francês e não livros didáticos adotados na 1ª e 2ª séries, já que para o ano de 1942, a Editora da Livraria Globo publicou esse material.

Quadro 8: Livros de Francês adotados no Colégio Estadual Campograndense/ Liceu Campograndense

Título	Autor	Ano	Editora	Edição	Série	Complemento
	Burtin Vinholes				1ª	O Livro de Atas do ano de 1942
	Burtin Vinholes				2ª	O Livro de Atas do ano de 1942
Premier Livre de Français	Tito Lívio				1ª	Livro adotado no ano de 1943
Deuxième Livre de Français	Tito Lívio				2ª	Livro adotado no ano de 1943
Troisième Livre de Français	Tito Lívio				3ª	Livro adotado no ano de 1943

Fonte: Livro de Atas da Congregação do Liceu Campograndense.(PESSANHA & ASSIS, 2010)

Quadro 9: Livros de inglês adotados no curso ginásial do Colégio Estadual Campograndense/ Liceu Campograndense

Título	Autor	Ano	Editora	Edição	Série	Complemento
The English Grammar	Hubert Couverty Berthell				2 ^a , 3 ^a e 4 ^a	Livro didático escolhido para os anos de 1937,1942 e 1943
Inglês para o colégio. Curso Clássico e Curso Científico	Harold Howard Binns	1953	Companhia Editora Nacional		1º ano	De acordo com os novos programas, Portarias nº 966 e nº 1.045, de 1951
In English, please Book Two	Adazir Almeida Carvalho	1965	Companhia Editora Nacional			

Fonte: Livro de Atas da Congregação do Liceu Campograndense.(PESSANHA & ASSIS, 2010)

Quanto às coleções de literatura, elas aparecem na relação de objetos da Sala de Línguas Vivas¹⁰⁷, documento de julho de 1952, assinada pelo Inspetor Federal Amélio de Carvalho Baís, junto com outros artefatos como discos, gravuras e cartões postais. Segundo o documento, havia nessa sala “uma coleção de livros franceses, uma coleção de livros ingleses e americanos” (PESSANHA & ASSIS, 2010, p.44). Os títulos e autores dessas coleções não foram citados pelo inspetor.

Lembrando Lawn & Grosvenor (2005) ao discutirem as materialidades da escola, podemos pensar que esses livros mudaram seus papéis de objetos inovadores para objetos sem uso, em função das mudanças metodológicas propostas para o ensino das línguas estrangeiras adotadas pelos programas nacionais. Dessa forma, aqueles livros didáticos que não apresentavam a nova ordenação de conteúdos e temas e os novos critérios semânticos foram deslocados de seus espaços e papéis, afastados das rotinas escolares e mais tarde retirados das prateleiras da bibliotecas.

¹⁰⁷ Essa relação de materiais das salas especiais do ano de 1952 encontra-se no Livro Relatório de Verificação Prévia do Colégio Estadual Campograndense do 2º ciclo do Ensino Secundário, do ano de 1956.

Dialogando com esses autores nas diferentes possibilidades de análise das tecnologias, o livro didático pode ser também considerado como um discurso que faz a ligação entre as propostas governamentais, as rotinas cotidianas das salas de aula de Línguas Vivas e as intenções da construção de um Ensino Secundário que acompanhava as ideias internacionais, tanto nos seus programas como nas concepções metodológicas. Além disso, muitos autores dos livros eram também professores das escolas secundárias, como Maria Junqueira, por exemplo.

A maior parte deles utilizados nas instituições investigadas traz a indicação de estarem de acordo com as Portarias e Programas oficiais, além de muitos apresentarem em suas páginas iniciais esses documentos. Quando analisamos os conteúdos e sua sequência didática ficam ainda mais claras as evidências de que acompanhavam as determinações governamentais, pois seguiam inclusive a ordem proposta para eles, que eram também exigidas nos pontos de provas, conforme os documentos das escolas.

Procurando seguir os Programas do Colégio Pedro II, no sentido de acompanhar as propostas do Ministério da Educação e Saúde Pública, o Inspetor Federal, Alvino Correa da Costa, no Relatório de Inspeção, de 27 de fevereiro de 1935, descreveu a preparação do colégio para o início das aulas destacando que o Ginásio Feminino Nossa Senhora Auxiliadora procurava seguir esses programas, inclusive adotando os livros didáticos neles indicados.

Presenciei os últimos preparativos para o início das aulas. Examinei os livros a serem adotados pelos professores das diferentes cadeiras. Quase todas seguem exatamente os programas emanados pelo Ministério da Educação e Saúde (Relatório de Inspeção, 1935, p.11)

3.2. A IMAGEM ENTRA EM CENA: ILUSTRAÇÕES E PROJETORES DE IMAGEM FIXA

No momento em que o ensino da tradução como principal objetivo das aulas de línguas estrangeiras modernas começou a ser questionado em função da percepção de que a comunicação era um aspecto importante na aprendizagem de um idioma vivo e moderno, as práticas passaram a privilegiar a língua estrangeira na sua cotidianidade.

Nesse sentido, os materiais ilustrativos tornaram-se grandes aliados nas aulas de Línguas Vivas, sobretudo como materiais complementares dos conteúdos trazidos nos livros

didáticos. Com isso, os desenhos, as gravuras, as fotografias produzidos ou não para fins didáticos passaram a habitar o espaço escolar.

Categorizados aqui como ilustrações, esses recursos visuais bidimensionais despertavam o interesse dos alunos, proporcionavam discussões, esclareciam conceitos, transmitindo impressões mais reais e concretas do que as palavras. Além disso, possuíam duas características importantes: apresentavam uma linguagem universal, pois o sentido da imagem pode superar as barreiras impostas pelas diversidades linguísticas e culturais e possibilitavam uma universalidade de assuntos.

Ao trazerem para a sala de aula imagens históricas ou lugares pouco familiares aos alunos, ultrapassavam o tempo e o espaço. Fáceis de serem encontradas, pois estavam nos jornais, revistas, panfletos, podiam ser preparadas pelos próprios professores, embora fossem também produzidas por empresas e editoras e vendidas em coleções baseadas nas propostas curriculares vigentes. Muitas dessas coleções traziam um manual de instruções sobre seus usos e outras vinham como suporte de atividades realizadas com discos.

Benito Escolano (2012) menciona em seu texto, *Las materialidades de la escuela*, o papel do professor como produtor de artefatos didáticos e a dimensão artesanal do seu ofício na construção de recursos materiais para suas práticas, aspectos que acabam por constituir uma pedagogia empírica, “una especie de folcopedagogia” (BENITO ESCOLANO, 2012, p. 15), na qual hoje a etnohistória encontra elementos para suas pesquisas.

Sendo assim, os materiais, tais como os quadros-murais, os jogos, as fichas com as histórias e as gravuras podem também ser produzidos pelos professores, provocando com isso, não apenas mudanças no cenário micro da sala de aula e nas interações suscitadas por eles, mas ampliando o papel do professor como criador da tecnologia material de suas práticas.

O Relatório de Verificação do Colégio Estadual Campograndense, de 12 de novembro de 1956, entre os materiais da Sala de Línguas Vivas e as coleções de discos e livros destaca a presença de “coleções de cartões postais e gravuras”, objetos indicados para as práticas do Método Direto nas aulas de línguas estrangeiras.

As ilustrações poderiam ser empregadas tanto na apresentação de vocabulário quanto serem indicadas para o que se constituía nos objetivos culturais do ensino de línguas estrangeiras, uma vez que aliado à aprendizagem do idioma estrangeiro estava o

conhecimento da civilização que o representava e a possibilidade de comparação pelos alunos entre o país estrangeiro e o próprio país.

Sendo assim, conhecer os aspectos geográficos, históricos, os costumes, os rituais, os símbolos do país cuja língua era estudada, visualizando-os por meio de gravuras ou fotografias ajudava a diminuir as distâncias físicas e linguísticas entre eles.

Contudo, as ilustrações, sobretudo gravuras e fotografias apresentavam algumas limitações ou inconvenientes na sua aplicação. Em função de seus tamanhos limitados, não permitiam que fossem visualizados por todos os alunos ao mesmo tempo e, por passarem de mão em mão, muitas vezes, sua conservação tornava-se difícil, exigindo substituições permanentes.

Embora esses recursos visuais ainda sejam muito utilizados nas práticas de aulas de línguas estrangeiras, a partir dos anos de 1940, algumas inovações tecnológicas permitiram que a eles fossem somados aparelhos de projeção fixa para a exibição de diapositivos/slides e de diafilmes/filmstrips de 35mm e de 8x10cm, ambos projetores de corpos transparentes, que chegaram à escola como parte das atividades audiovisuais.

Os diafilmes caracterizam-se por uma sequência de fotografias ou imagens fixas, coloridas ou em preto e branco, dispostas em uma tira de filmes de 35mm, que poderia conter de 20 a 50 quadros, em média. (WITTICH &SCHULLER, 1964). Essas tiras poderiam ser guardadas em pequenos frascos ou ser acondicionadas em pequenas gavetas ou armários na própria sala de aula, ocupando pouco espaço no seu arquivamento.

Ao entrarem na escola, esses aparelhos interferiram na ordenação do seu espaço, pois sua utilização nas práticas deveria considerar aspectos como o controle de luminosidade para que se pudessem empregar e visualizar satisfatoriamente os materiais projetáveis e o controle acústico para as reproduções auditivas, quando utilizadas. A colocação de uma tela para a projeção ou a adequação de uma das paredes para esse fim, também eram necessárias.

Além disso, permitiam a organização do tempo da aula de acordo com os objetivos do professor, podendo destacar alguns quadros para discussões mais detalhadas ou, quando na intenção de revisar algum conteúdo, as imagens podiam ser passadas com maior rapidez.

No depósito de objetos não mais utilizados nas práticas do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora há um armário de madeira, com portas de vidro e profundidade necessária para guardar os conjuntos de *filmstrips* e *slides*, além de fitas magnéticas. A maior parte desse material está relacionada ao ensino de Ciências, Geografia e História Natural. Muitos

filmstrips versam sobre as vidas dos santos e vários têm títulos em italiano. Nenhum deles está relacionado ao ensino de línguas estrangeiras.



Figura 23: Armário com slides e filmstrips.

Fonte: Acervo de objetos didáticos do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora



Figura 24: Slides, filmstrips e fitas magnética

Fonte: Acervo de objetos didáticos do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora.

Nesse mesmo espaço encontra-se um Projetor de *slides* e *filmstrips*, modelo Projefix 300, acondicionado na caixa original. Não há data de fabricação do aparelho. Entretanto, apresenta um selo indicando que foi catalogado como patrimônio da instituição.



Figura 25: Projetor de imagem fixa da marca Projefix 300.
Fonte: Acervo de objetos didáticos do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora.

As práticas com os projetores de imagem fixas possibilitavam a recriação visual do passado, a visualização das cores e das dimensões naturais do objeto ou cenas estudadas, a comparação e ilustração de imagens, a apresentação de gráficos para serem acompanhadas pelos alunos. Alguns *slides* ou *filmstrips* traziam em seus conjuntos os discos com a narração, as músicas ou os efeitos sonoros que acompanhavam as imagens.

A Ata da 1ª reunião da Congregação do Colégio Estadual Campograndense, de 2 de fevereiro de 1958 apresenta o material adquirido pela escola para aquele ano, “carimbos, eletrola, projetor da melhor fabricação nacional” (PESSANHA & ASSIS, 2010). Nesse mesmo documento há uma nota de agradecimento a uma professora pela aquisição de diafilmes para a instituição.

Um outro aparelho largamente utilizado foi o retroprojetor de transparências. Embora tenha entrado nas escolas brasileiras nos anos de 1970, nos Estados Unidos já era conhecido

desde a década de 1960. Esse recurso de projeção fixa, junto com o episcópio¹⁰⁸, o diafilme, os diapositivos 35mm e 8x10cm, chegou à escola como parte das atividades audiovisuais. Com os mesmos princípios de um aparelho criado pelo oftalmologista francês, em 1870, ele projetava imagens de uma superfície horizontal para uma tela vertical.

Foi empregado no treinamento de soldados estadunidenses durante a Segunda Guerra e, conforme Wittich & Schuller (1964, p. 289), nos anos de 1950 e 1960, era um “aparelho ainda não tão difundido, mas vem sendo bastante apreciado pelos que o conhecem”. Sua aplicação foi bastante utilizada nos treinamentos industriais e em conferências.

O uso desse artefato possibilitava ao professor ficar sempre de frente para a classe e acrescentar detalhes sobre a transparência pronta enquanto a projetava, permitindo que os alunos acompanhassem o ritmo da explicação. A sobreposição das lâminas era uma outra possibilidade de manipulação e de visualização de imagens.

Letreiros adicionais, desenhos técnicos ou plantas, os vários passos para completar um mapa ou a montagem de um motor, e adendos, cumulativos a uma carta ou gráfico, são apenas alguns exemplos típicos das inúmeras possibilidades de utilização de transparências sobrepostas (WITTICH & SCHULLER, 1964, p. 311)

Com área de projeção geralmente de 18x18 cm ou 25x25 cm, as transparências¹⁰⁹ feitas em lâminas ou folhas de plástico, carbono, celofane ou acetato permitiam que o professor produzisse seu próprio material, podendo desenhar, escrever, datilografar sobre elas, bem como, utilizar técnicas de decalque para reproduzir fotografias coloridas de revistas. As transparências mais sofisticadas eram produzidas por indústrias de materiais escolares e editoras de livros didáticos que também investiram na sua confecção.

As práticas com o retroprojeto de transparências permitia a comparação e ilustração de imagens, a construção de gráficos, a reprodução de partituras musicais para serem acompanhadas pelos alunos ao mesmo tempo. Nas aulas de línguas estrangeiras, por exemplo,

¹⁰⁸ Aparelho de projeção fixa, que projeta imagens de suporte opaco ou de objetos pequenos, em suas cores naturais

¹⁰⁹ No início dos anos de 1960, duas companhias estadunidenses, a Minnesota Mining e a Manufacturing Company - as 3M Corporation, desenvolveram novas formas de se reproduzir documentos e imagens com o retroprojeto e as transparências. Percebendo a possibilidade de uso no ambiente escolar, produziram transparências das glândulas do sistema endócrino masculino e feminino e distribuíram nas escolas dos Estados Unidos, como sugestão para as aulas de Biologia. Algumas delas apareceram reproduzidas nos livros didáticos, outras foram empregadas nas aulas com o auxílio do retroprojeto. (Disponível em: <http://www.americanhistory.si.ed>. Acesso em: março de 2014)

as superposições de lâminas facilitavam a comparação de estruturas de sentenças nos diferentes idiomas e auxiliava na apreensão do vocabulário.

A presença desses artefatos materiais nas salas de aula e dos cinematógrafos sonoros foi resultado dos movimentos por uma educação visual, que já incluía outras formas de recursos como diapositivos e diafilmes. Diferente do quadro-negro consentiam que o professor, não só trouxesse seu material visual todo elaborado para a sala de aula, como o utilizasse em várias aulas e em diferentes turmas da mesma série.

Segundo Bandeira Duarte (1961) as discussões e as propostas dos congressos em Cinematografia de Educação e Ensino iam na direção da necessidade dos professores primários e secundários familiarizarem-se com os aparelhos de projeção e passarem a utilizá-los em suas aulas. Além disso, sugeriam que “todo o estabelecimento de ensino, oficial ou particular, deveria possuir, pelo menos, um aparelho de projeção fixa” (BANDEIRA DUARTE, 1961, p. 18).

A popularização dos projetores de imagens fixas nas instituições escolares, especialmente a partir da segunda metade do século XX, foi resultado de investimentos governamentais no sentido de modernização das salas de aula, mas também causada pela aceitação desses materiais por parte dos professores, uma vez que poderiam ser utilizados em todas as disciplinas. Sem deixar de mencionar o investimento de empresas e indústrias na sua comercialização, já tendo as escolas como um mercado consumidor desses materiais.

Hoje, os *slides* e *filmstrips* não fazem mais parte das práticas escolares, mas os retroprojetores ainda são encontrados e usados nas escolas, tanto que não estão guardados nos depósitos de objetos descartados. No entanto, aos poucos estão sendo substituídos pelo sistema de projeção mediado por computador, pois estes permitem a apresentação de imagens estáticas ou móveis, filmes, músicas e vídeos disponíveis no sistema global de redes de computadores e que podem ser acessados no momento da aula.

3.3. O SOM E SUAS MÁQUINAS: AS VITROLAS E AS COLEÇÕES DE DISCOS



Figura 26: Toca-discos de vinil portátil (DELTA), 33, 45 e 78 rpm
Fonte: Acervo de objetos didáticos do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora.

As modernidades, muitas delas não pensadas primordialmente para as atividades escolares, foram chegando às escolas e trazendo transformações e tensões na cultura escolar ao habitarem seu espaço, quer seja no seu cenário físico, quer seja nas suas práticas.

Os conflitos ou tensões criados por elas eram gerados, muitas vezes, pelo entusiasmo com a chegada de objetos modernos impregnados de avanços tecnológicos e o pouco conhecimento dos professores sobre como utilizá-los e incorporá-los à cotidianidade de suas aulas.

Isso pode ser percebido pelo número de publicações de sugestões e explicações detalhadas sobre os novos materiais, sobretudo aqueles ligados às atividades áudio-orais e audiovisuais que surgiram, mais notadamente a partir dos anos de 1940. O material, *Didática de Francês: súmulas para os cursos de orientação*, editado pelo Ministério da Educação e Cultura para os Cursos de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário - CADES, de 1962, é um exemplo.

No capítulo dedicado ao material didático no ensino de Francês, escrito pela professora Juny Boechat¹¹⁰, ela sugere a inclusão de elementos concretos e sensíveis que possam ser visualizados ou manipulados pelos alunos, entre eles, gravuras, ilustrações, fotografias, materiais e equipamentos de projeção e discos. Também a forma de utilização desses materiais é mencionada no texto como sugestão de prática.

Conforme descreve,

Os discos são outros excelentes auxiliares no ensino de Francês: - Uma página como “La cigale et la fourmi”, de La Fontaine, incluída com felicidade, por Maria Junqueira Schmidt em seu “Cours de Français”, 2^e ème année, poderá ser valorizada com a gravação especial que se fez daquela fábula, dramatizada com muito espírito (BOECHAT, 1962, p. 116).

O livro, *O ensino científico da línguas estrangeiras*, de Maria Junqueira Schmidt, na sua 2ª edição, de 1958, além de tecer um panorama das teorias relativas ao ensino científico das línguas estrangeiras francesa e inglesa, propôs discussões sobre as práticas a serem empregadas nas disciplinas desses idiomas no curso ginásial nas escolas secundárias brasileiras.

A autora destacou nesse trabalho a utilização do disco como auxiliar e “complemento indispensável do ensino científico” (SCHMIDT, 1958, p. 174) nas práticas da pronúncia, de repetição e também no conhecimento da civilização estrangeira. O papel desempenhado pelas coleções de canções populares e de literatura, que apresentavam trechos de obras importantes como as de William Shakespeare, também é destacado.

Schmidt (1958) sugeriu alguns exercícios com o uso dos discos envolvendo, audição, leitura silenciosa, consulta a dicionários, recitação do texto ouvido. Para ela, os discos destinados aos textos a serem memorizados poderiam funcionar como uma ponte de ligação entre os textos literários indicados para as séries finais do ginásio e os exercícios de pronúncia das iniciais.

Os discos de aulas regulares auxiliam a memorização de textos; o canto fala à imaginação e à sensibilidade; os contos de fada musicados; as biografias e as narrativas; as fábulas apresentam um vocabulário escolhido, servindo de transição entre o curso de linguagem corrente e a literatura. (SCHMIDT, 1958, p. 177)

¹¹⁰ Professora de Ensino Supletivo e do Centro de Estudos Franceses.

Na obra, *Didática Especial de Línguas Modernas*, Valnir Chagas (1967) também indicou formas de se utilizar os discos nas práticas de sala de aula, sugerindo seu emprego em atividades como ditado, exercícios de preenchimento de lacunas e nos treinos auditivos. Para ele, esse material prestava-se a inúmeras funções e ainda atendia às iniciativas e imaginação dos professores pois, “é um criado solícito e incansável que reproduz um som pela centésima vez exatamente como na primeira... uma precisão que só a inconsciência da máquina pode oferecer” (CHAGAS, 1967, p. 418).

Assim como Schmidt e Boechat, Chagas ampliou as aplicações dos discos para além dos ensinamentos fonéticos e de vocabulário, pensando neles como documentos sobre a vida e civilização estrangeiras, pois muitos materiais apresentavam poemas e prosas recitados por autores conhecidos, declamações de atores famosos e reproduções de falas de pessoas de profissões e classes sociais diferentes.

Em seus escritos, os três autores destacam a importância dos discos como recursos sonoros em um momento em que se preconizava o ensino da fonética e a busca da pronúncia perfeita, mas focalizam seu emprego atendendo aos objetivos que vão além dos instrumentais, reforçando seus papéis em relação aos objetivos educativos e culturais do ensino das Línguas Vivas.

Porém, assim como nos documentos oficiais, para eles, os aparelhos sonoros são entendidos como um aparato ou suporte aos materiais escritos, entrando nas salas de aula eventualmente, não cotidianamente e, muito mais como elementos ilustrativos e capazes de tornar as atividades mais atrativas, do que fundamentais para as práticas, deixando este último papel aos livros didáticos.

Souza (2007), ao entender a educação como prática social e cultural destaca que a sociedade atual apropriou-se do modo escolar de socialização, mostrando que ele ultrapassa os muros da escola e influencia outras instituições e grupos sociais. Quando levanta as questões dos artefatos escolares, tais como os livros didáticos, os cadernos, as carteiras produzidos para o uso escolar e que são apropriados fora desse ambiente afirma que o contrário também pode ocorrer.

Podemos então pensar que, assim como muitos objetos que ocuparam e ocupam os espaços escolares, os objetos sonoros como as vitrolas ou toca-discos, os discos, o rádio, os

gravadores e as fitas magnéticas povoaram, primeiramente, as residências, inovando estilos, estimulando novas formas de sociabilidade e inventando práticas cotidianas.

Ao serem incorporados ao cotidiano escolar, esses artefatos transformaram-se em materiais didáticos e adquiriram novas significações e sentidos, passando de materiais de entretenimento e de fonte de informação para objetos de ensino, podendo ser utilizados tanto em salas numerosas, nos laboratórios de línguas, quanto no estudo individual.

Para Souza, “o que define um objeto escolar depende da intencionalidade e do uso em determinadas situações e condições históricas” (SOUZA, 2007, p. 177). Foi, portanto, a possibilidade da reprodução dos sons por essas máquinas que chamou a atenção dos profissionais da educação. Em relação às línguas estrangeiras, foram os métodos de repetição e a busca da pronúncia correta que ajudaram a sugerir a incorporação desses aparelhos nas suas aulas.

Segundo Kelly (1976), nos anos de 1960, os estudiosos de métodos e abordagens de ensino de línguas estrangeiras assumiram que os professores de línguas deveriam ter esses recursos à sua disposição para as suas práticas e apontaram que essas modernidades estavam, cada vez mais, tornando-se parte fundamental na aplicação dos métodos. Até a primeira metade do século XX, muitos dos aparelhos empregados nas escolas eram os mesmos produzidos para o comércio em geral e eram tidos como complementos das práticas já instituídas, sobretudo com os livros didáticos, como no caso do Método Direto.

Nos Estados Unidos, por exemplo, nos primeiros anos do século XX, algumas escolas que ofereciam cursos por correspondência, a maior parte deles ligados à formação técnica, passaram a preparar também cursos de Filosofia e Línguas Estrangeiras Modernas, em função de um novo público que se pretendia não mais operário nas indústrias ou mineiros, mas buscavam formação para os trabalhos administrativos, os *white collar jobs*, conforme Watkinson (1996).

Entre as escolas mais conhecidas estavam *The Union Correspondence Schools of New York* e *The International Correspondence Schools (ICS)* em Staton, na Pensilvânia. Esta última, percebendo a popularização dos fonógrafos nos modelos criados por Thomas Edison ofereceram pelo custo de 100 dólares cursos de francês, inglês e alemão. Os alunos, ao matricularem-se, recebiam em casa 25 discos com as aulas no idioma escolhido, 4 livros didáticos que acompanhavam as lições gravadas e um fonógrafo. (WATKINSON, 1996).

Ensinar línguas estrangeiras com o fonógrafo era uma das práticas do Método Direto e para maior eficiência, especialmente em relação ao som original das línguas e à intonação, as vozes nos discos eram de falantes nativos. Segundo Kelly (1976), a primeira empresa a explorar comercialmente o mercado de discos no ensino de línguas foi a Linguaphone, no início dos anos de 1920.

Chamou a minha atenção, a presença de um dos cursos Linguaphone entre os objetos guardados no depósito do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora. Destinado ao ensino do Francês e acondicionado no seu estojo original, na cor vermelha, esse material contém três livros e 12 discos de vinil (79rpm) que acompanham as lições de 1 a 50 trazidas no livro *Cours de Français* e os exercícios de fonética. Os outros dois livros são o *Linguaphone: Gramática Francesa* e o *Vocabulário e texto do disco de Fonética*.



Figura 27: Caixa com material do curso Linguaphone de Francês.
Fonte: Acervo de objetos didáticos do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora



Figura 28 : Discos do curso Linguaphone em suas capas originais.
Fonte: Acervo do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora.

Junto com esse material, há um livreto com explicações sobre o curso, depoimentos de alunos e professores que utilizavam o material Linguaphone, entre eles professores do Colégio Pedro II e de escolas secundárias da região sul do país. São também apresentadas 42 instituições brasileiras de ensino secundário que, segundo a empresa, “utilizam ou utilizaram” os cursos Linguaphone. Prefiro pensar em escolas que adquiriram esses cursos. A maior parte delas confessionais e localizadas nas regiões nordeste e sul. O Colégio Pedro II está entre eles.

No Brasil, esse curso foi largamente divulgado e popularizou-se para estudos individuais e também entre as instituições secundárias. Autores como Junqueira Schmidt (1958) e Chagas (1967) citam o Curso Linguaphone ao discutirem o papel dos discos nas salas de aula de línguas estrangeiras.

Com sede em Londres, O Linguaphone Institute chegou ao Brasil no ano de 1937, tendo como representante a Livraria do Globo¹¹¹, com sede em Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Os materiais do Curso Linguaphone eram todos importados e seu conjunto composto por discos, livros que acompanhavam os textos orais e uma vitrola¹¹².

O curso oferecido por esse instituto constituiu-se no chamado Método Linguaphone criado por Jacques Roston, um polonês tradutor e professor de línguas que percebeu a possibilidade de se usar os aparelhos sonoros e discos no ensino de línguas estrangeiras e acima de tudo, de comercializar seu produto não só na Europa como nas Américas.

Descrito em um anúncio na revista mensal, *The Linguist*, editada a partir de 1927, pelo grupo Linguaphone como um curso composto por uma série de discos que tratam de assuntos e situações cotidianas, acompanhados de livros didáticos ilustrados e gravações feitas por falantes nativos “cultos”, esse método tinha as características dos Métodos Direto e Científico e dava grande importância aos aspectos fonéticos das línguas, tanto que tinha entre seus colaboradores foneticistas e linguistas como Paul Passy, Daniel Jones e Lloyd James.

Enquanto no Colégio Estadual Campograndense encontramos apenas indícios da presença de coleções de discos em línguas estrangeiras, sobretudo nos documentos em que são apresentadas as relações de materiais da escola ou na descrição da sala de Línguas Vivas, “uma coleção de discos em inglês, outra em francês e espanhol. Até o próximo ano de 1953 deverá funcionar o 2º ciclo e esta sala já poderá dispor de outros materiais indispensáveis” (PESSANHA&ASSIS, 2010), no Colégio Nossa Senhora Auxiliadora algumas delas foram descobertas no depósito de objetos descartados.

Além do Curso de Francês Linguaphone, para as atividades em Língua Inglesa há, nesse espaço, um material organizado pela British Broadcasting Corporation- BBC, “para ouvintes do estrangeiro”, *English traditional songs*, English by Radio, contendo 6 discos de

¹¹¹ A Editora Livraria do Globo, embora não se localizasse no eixo Rio-São Paulo, desde a década de 1930 já vinha se destacando como uma grande editora de livros didáticos, além da publicação de romances policiais e literatura infanto-juvenil (BERTASO, 2012). Entre os autores de livros didáticos de línguas estrangeiras publicados por essa editora estão J. de Matos Ibiapina e Madame Burtin-Vinholez, ambos aparecem nas listas de livros das escolas aqui pesquisadas. Conforme Ata da 1ª reunião da Congregação do Liceu Campograndense, realizada no dia 28 de março de 1942, entre os assuntos discutidos estava a decisão sobre os compêndios a serem adotados nas diversas disciplinas das séries ginasiais. Para as 1ª e 2ª séries foram aprovados os autores Burtin Vinhalez para a disciplina de Francês. Quanto à língua inglesa, o Ginásio Feminino Nossa Senhora Auxiliadora adotou para os anos de 1936, livros didáticos do autor J. de Matos Ibiapina, nas 2ª e 3ª séries.

¹¹² O interesse de Roston em utilizar os aparelhos sonoros em seus cursos fez com que ele criasse a International Linguaphone Company e a Rees Linguaphone records. Além do gramofone de sua marca própria, que permitia variações no som, desenvolveu o solofone, um aparelho que possibilitava aos estudantes utilizarem fones de ouvido em seus estudos individuais. (Disponível em: <http://www.linguaphonegroup.com/aboutus/ourhistory.cfm>. Acesso em 20 de novembro de 2014)

vinil com “músicas inglesas tradicionais” e 1 manual de uso do material, da Empreendimentos Culturais Brasileiros Ltda Editores.



Figura 29: Caixa do conjunto de discos “*English Traditional Songs*”.

Fonte: Acervo de objetos didáticos do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora.



Figura 30: Conjunto de discos e manual “*English Traditional Songs*”

Fonte: Acervo de objetos didáticos do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora.

Em outra caixa foi encontrado o curso *Calling all beginners*, do ano de 1959, contendo 4 discos de vinil e 1 manual com 52 lições, compondo um conjunto com todos os recursos indicados para o método áudio-oral. Os textos são de David Hicks, a tradução, adaptação e notas de M. Dias Coelho. Segundo o prefácio do manual, “é, sem dúvida, o mais actualizado e acessível dos cursos práticos de inglês. Por um lado, é a língua da gente culta que ele ensina, por outro, as explicações e os exemplos que de contínuo apresenta tornam-no extraordinariamente fácil e agradável, mesmo para principiantes.”

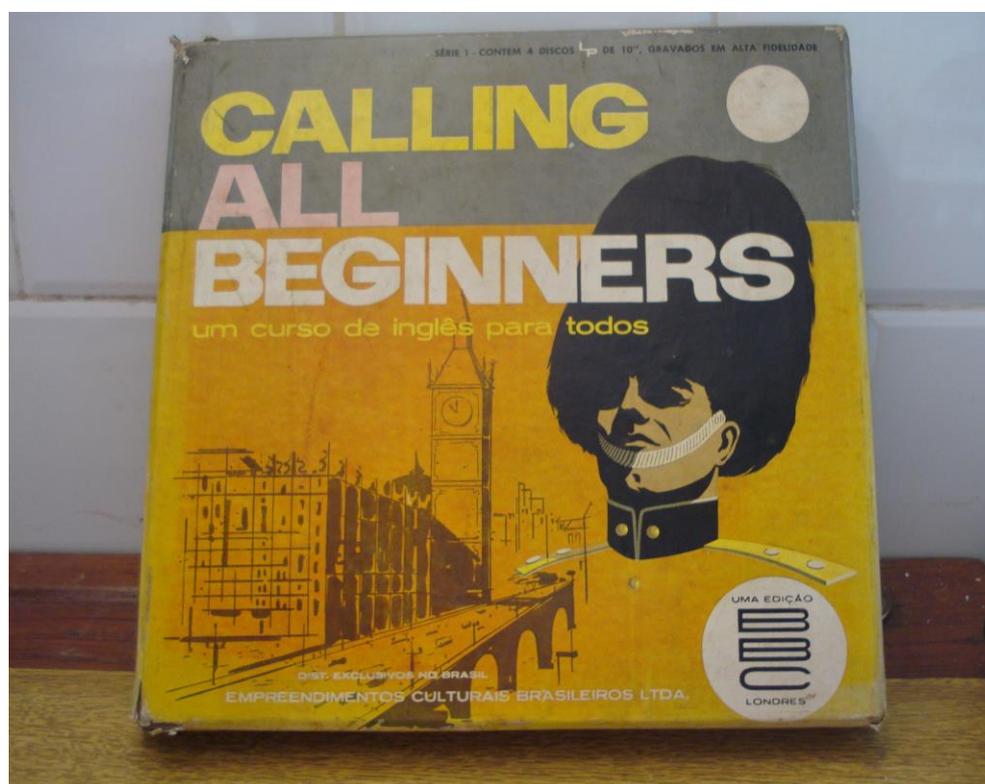


Figura 31: Caixa do curso de inglês “*Calling all beginners*”.
Fonte: Acervo de objetos didáticos do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora.



Figura 32: Discos do curso de inglês “*Calling all beginners*”
 Fonte: Acervo de objetos didáticos do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora

Os exercícios trazidos nesse curso são apresentados sob a forma de quadros de substituição (drills), exercícios de pronúncia, ritmo, entoação e fonemas com a lista dos símbolos fonéticos. Os discos trazem os diálogos e as frases de cada lição.

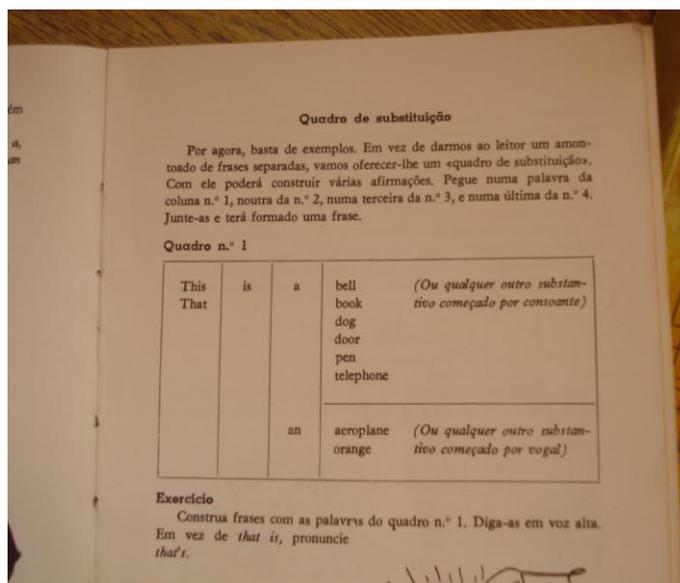


Figura 33: Exercícios de substituição (drills) do material “*Calling all Beginners*”.
 Fonte: Acervo de objetos didáticos do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora

Nesse mesmo espaço, encontra-se um curso de Literatura Inglesa, de 1962, *Readings from English Literature*, da British Broadcasting Corporation- BBC com excertos de obras de Shakespeare, de Charles Dickens, e de poetas do Romantismo, cuja leitura pode ser acompanhada pelos textos gravados nos discos de vinil.



Figura 34: Caixa com discos de vinil e manual do curso “English Literature”
Fonte: Acervo de objetos didáticos do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora

Ao examinar essas coleções e os discos que as acompanham tem-se a impressão de que as marcas percebidas estão mais fortemente ligadas ao desgaste do tempo e da forma como foram arquivados, do que aquelas que poderiam ter sido deixadas pelo uso desses materiais nas aulas de Línguas Vivas.

Entre todos os discos, há apenas um quebrado, os outros estão organizados dentro das caixas, em suas capas originais, sem arranhões ou outros danos. Os discos das coleções *Calling all beginners* e *Readings from English Literature*, por exemplo, estão guardados em capas de papel de seda originais, quase todas intactas, como se não tivessem sido manuseadas.

O documento do Colégio Estadual Campograndense descrevendo os materiais da Sala de Línguas Vivas e as coleções ainda conservadas do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora confirmam a entrada desses artefatos nessas escolas, entretanto, o fato de terem habitado esses espaços escolares pode não tê-los feito visíveis nas salas de aula, pois sua chegada pode ter sido gerada pela necessidade de comprá-los como preenchimento dos equipamentos necessários para o funcionamento da escola subordinada a um rígido processo de inspeção.

3.4. A IMAGEM E O SOM JUNTAM-SE NOS CINEMATÓGRAFOS E FILMES DAS ESCOLAS

Enquanto as instituições escolares e os governos buscavam nas inovações a explicitação da modernização do ensino, as indústrias adaptavam-se para atendê-los. A presença dos projetores de cinema sonoro ou cinematógrafos sonoros nas escolas é um exemplo disso. Apesar de haver muitos modelos e tamanhos que poderiam ser usados nesses espaços, as indústrias fizeram modificações nos designs de seus equipamentos para adequá-los ao uso escolar, tornando-os mais leves e com isso, permitindo sua montagem em mesas de projeção com rodas, podendo, assim, ser levados de uma sala para outra.

Esses equipamentos de som e movimento, segundo Wittich & Schuller (1964) possibilitaram a criação de aprendizagens reais e transformaram-se em novos canais de informação, complementando as outras fontes já existentes como o livro didático, o diagrama e as ilustrações. Conforme descreveram os autores, uma aula de História com o auxílio do filme sonoro de 16mm possibilitava a visualização dos eventos históricos, de uma forma impossível de ser mostrada nos livros ou ilustrações. “Nos estúdios, reconstroem-se casas, castelos, fazendas; museus fornecem os trajes, utensílios e outros implementos autênticos. Pela pesquisa, pode-se determinar a forma de falar e a pronúncia em outras épocas.” (WITTICH & SCHULLER, 1964, p. 335)

Para o uso dos projetores havia também uma indústria criadora e produtora de filmes didáticos básicos e filmes educativos suplementares. Os primeiros com a função de

complementar o ensino das disciplinas curriculares, especialmente naqueles conteúdos que exigiam visualização, movimento e som. Nos Estados Unidos, nos anos de 1950, formaram-se filmotecas nas escolas e universidades, com grandes coleções de filmes educativos. Esses artefatos constituíram-se em um mercado muito forte nesse país, tanto que algumas empresas como a Encyclopaedia Britannica Films chegaram a lançar um ou mais filmes por semana.

Os filmes educativos suplementares eram, em grande parte, produções governamentais colocadas à disposição das escolas, geralmente documentários, ou filmes patrocinados por industriais como parte de suas campanhas publicitárias ou informativas que viam na escola uma parte importante de seu público. A chegada dessas produções suplementares foi conflituosa pois, enquanto alguns professores consideravam-nas interessantes, outros as percebiam como propagandas ideológicas e desaconselhavam seu uso.

No Brasil, os documentos oficiais, especialmente a partir de 1931, destacam a inclusão dos filmes educativos nas atividades das escolas secundárias. A Circular nº2¹¹³, da Divisão do Ensino Secundário, para o ano letivo 1940 e destinada à orientação do serviço de inspeção, apresenta no ponto VIII a inclusão do cinema educativo entre as práticas escolares. Segundo o documento, os inspetores receberiam um catálogo dos filmes produzidos pelo Instituto Nacional de Cinema Educativo¹¹⁴, também disponibilizados para as instituições secundárias que deveriam organizar, frequentemente, sessões de cinema educativo para seus alunos.

No Ginásio Nossa Senhora Auxiliadora, o Relatório de 1937, descreve as Salas Especiais, entre elas encontra-se o Auditório ou Salão de Atos, local onde eram realizadas as festas escolares, as apresentações teatrais, as audições e projeções de filmes. Nesse documento faz-se menção à presença de uma máquina cinematográfica.

¹¹³ Circular nº 2, de 24 de fevereiro de 1940, sobre o pagamento de taxa, contrato de professores, arquivo, atas de exames, segundas vias de certificados, relatórios, termos de visitas, cinema educativo, uso de telégrafo e IPASE. (BICUDO, 1942)

¹¹⁴ Criado no ano de 1936, governo de Getúlio Vargas, com o apoio de Gustavo Capanema, Ministro da Educação e Saúde, o Instituto Nacional de Cinema Educativo – INCE- produziu mais de 400 filmes educativos, muitos deles dedicados à divulgação de aplicações da ciência e tecnologia e das pesquisas científicas nacionais. Entre os temas apresentados estavam a prevenção e tratamento de doenças, filmes sobre hidrostática, sobre a fauna e flora nacionais. A Criação do INCE, primeiro órgão estatal voltado ao cinema tinha interesses diversos, indo desde a organização e formação da produção cinematográfica nacional e de um mercado exibidor e importador, até a utilização desse recurso como auxiliar no ensino, sobretudo em um período de expansão do ensino secundário no país. Além disso, os filmes produzidos com o incentivo do governo, especialmente aqueles para serem exibidos nas escolas, transformaram-se em veículos para atenderem os propósitos políticos na construção de uma identidade nacional vinculada à ciência e ao desenvolvimento industrial do governo Vargas. (Disponível em:< <http://www.museudavida.fiocruz.br>>. Acesso em: Março de 2014)

Auditório ou Salão de Atos: 200m² de superfície livre, tribuna de 10X8, destinada às alunas internas, palco de 11x10 e sala anexa para vestíbulo. Local para festas escolares e representações teatrais, 2 pianos para as aulas de canto orfeônico e audições, duas máquinas cinematográficas, sendo uma tipo Pate Baby “Superprojeto R” com uma objetiva de 65mm, fornecendo uma tela de 2,50m, tipo Paté Universal, arco voltaico, fornecendo um quadro de 4m. (Relatório Pedindo Fiscalização Permanente do Ginásio Feminino Nossa Senhora Auxiliadora, 1937)

O livro “Relatórios enviados à Diretoria de Ensino Secundário e Relatório de Inspeção do Colegial 1952-1955” apresenta uma descrição um pouco mais detalhada do Auditório e de seus usos e funções.

Auditório: Possui a área total de 325m², com uma capacidade para 600 cadeiras. No fundo do palco cênico há uma sala vestiário. No palco há instalações de iluminação adequada às cenas teatrais. No pavilhão do Auditório acha-se a cabine de Cinema marca Pathé¹¹⁵, com dispositivos para projeções –fixa e animada. O estabelecimento possui também o aparelho “Pathé Baby” cinema escolar de 9mm.[...] O salão foi recentemente decorado com muito gosto e arte. Acha-se no salão um piano marca “Farh”. (COLÉGIO NOSSA SENHORA AUXILIADORA, Relatório 1952-1955)

¹¹⁵ As máquinas Pathé e Pathé Baby eram dispositivos para projeção produzidos pela companhia francesa Pathé Frères que, além de projetores, oferecia catálogos de filmes para serem exibidos em suas máquinas. Entre eles, havia os filmes educativos que, nos catálogos apresentados pela empresa, vinham divididos em categorias: Turismo, Agricultura, História Natural, Esporte e Cultura Física, Religião e Filmes Bíblicos. (Disponível em: <http://www.cinerdistan.co.uk/history.htm>. Acesso em Março/2014)

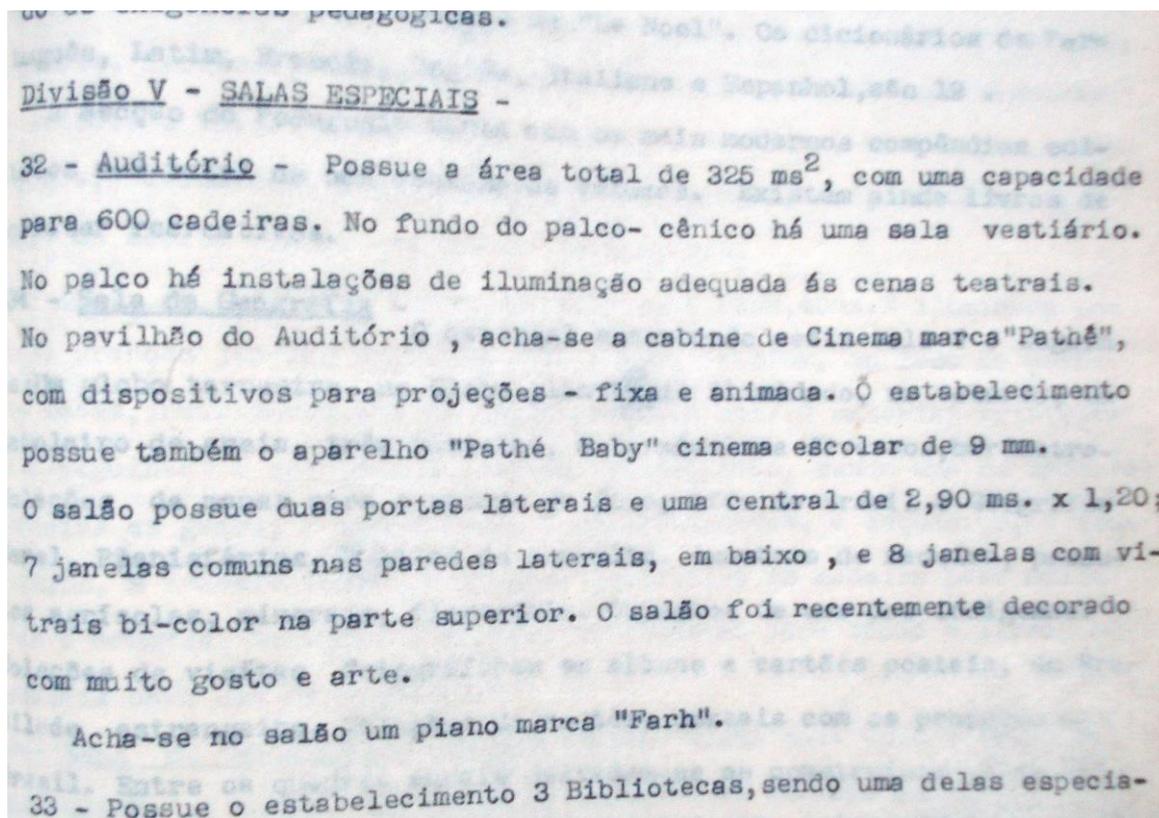


Figura 35: Descrição Auditório do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora.

Fonte: Relatório de Inspeção do Colegial 1952 – 1955.

Os espaços nas escolas, conforme aponta Viñao, “refletem tanto sua importância como a concepção que se tem sobre a natureza, o papel e as tarefas destinadas à sua função” (VIÑAO, 2005, p.15). Para o Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, o Salão de Atos ou Auditório, construído no Pavilhão I, era o lugar das festas, palestras, audições de música, apresentação de peças de teatro, exibições de filmes e também onde as alunas internas eram reunidas, aos sábados, para serem lidas as notas de comportamento, civilidade, ordem e outros aspectos.

Quanto ao uso dos cinematógrafos para as aulas de línguas estrangeiras, Schmidt (1958) sugeriu os filmes de 10 a 20 metros da Pathé Baby, pois estes levavam entre 3 e 6 minutos, tempo suficiente para um ponto de partida de uma aula ou para sua síntese. O Colégio Nossa Senhora Auxiliadora aponta, em dois dos seus relatórios, a presença desse aparelho no Auditório da instituição.



Figura 36: Cinematógrafo. Projetor sonoro COMPACT -16. Indústria Brasileira – Porto Alegre – RS- Brasil

Fonte: Acervo de objetos didáticos do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora.

O emprego de filmes foi recomendado como um recurso moderno, especialmente, quando os fatores extralinguísticos para a comunicação ganharam força, entre eles, o papel das imagens na aprendizagem.

Enquanto para Schmidt (1958), os filmes com fins didáticos deveriam ser muito planejados para que sua exibição não se tornasse um trabalho “improdutivo” (SCHMIDT, 1958, p.184), outros, segundo Chagas (1967) defendiam que a simples observação do uso da língua em situação real e cotidiana pelos estudantes ao assistirem aos filmes ou séries de televisão, geraria um ambiente de aprendizagem por meio da indução ou até poderia proporcionar uma reação verbal às imagens vistas.

Chagas (1967) dividiu o uso de filmes nas atividades relacionadas às disciplinas de línguas estrangeiras em duas categorias: aqueles que divertem e, portanto, estão vinculados aos objetivos culturais da aprendizagem de idiomas e aqueles que são utilizados com objetivos práticos como aquisição de vocabulário ou outros aspectos linguísticos.

Contudo, percebe-se que a indicação de filmes para as aulas de Línguas Vivas estava, nesse período muito vinculada aos objetivos práticos e à preocupação de integrá-lo à aula. Conforme Schmidt (1958),

O filme deve surgir como ponto de partida de uma aula, e aí a análise longa e miúda da projeção se impõe ou como sintetização de um ensinamento verbal e, então, já teria sido previsto o seu conteúdo quanto às imagens e quanto aos dísticos, nesse caso, poderá ser rápido o controle do aproveitamento do aluno. (SCHMIDT, 1958, p. 185)

Os primeiros filmes voltados ao ensino de línguas estrangeiras foram produzidos pelos Studios Walt Disney, na década de 1930. Uma série de *cartoons* para serem utilizados em cursos básicos de línguas inglesa. No início de 1940, foi produzido o primeiro vídeo com esse fim, mas com atores. Na França, o Centre de Recherche et d'Étude pour la diffusion du Français – CREDIF, também produziu curta metragens para o ensino de francês, voltados às estruturas e ao vocabulário.

A produção de *cartoons* ganhou mais espaço que os filmes com atores, por permitirem maior liberdade de criação e promoverem uma atmosfera de novidade para os alunos, tornando as aulas mais divertidas e instrutivas. Segundo Kelly (1976), a inclusão de filmes com atores nas aulas de línguas estrangeiras não alcançou muito sucesso por razões como o alto custo e a exigência de conhecimento técnico para sua produção, bem como a dificuldade de sua utilização nas salas de aula das instituições escolares.

Pelos documentos das duas instituições, os cinematógrafos e aparelhos de projeção foram adquiridos por elas. No Colégio Nossa Senhora Auxiliadora eles foram utilizados para projeção de filmes no Salão de Atos, muito mais como uma alternativa de recreação para as alunas, especialmente para as alunas internas do que como uma alternativa às práticas de sala de aula de Línguas Vivas.

A existência das ilustrações, dos discos, slides, filmstrips, vitrolas nas instituições aqui investigadas demonstra a tentativa desses ginásios em corresponder às exigências da educação secundária moderna pensada para o país. Os objetos que chegavam como recursos para as práticas e, também, como explicitação da Modernidade, sobretudo os audiovisuais e os tridimensionais transformaram-se em espelhos desse processo. Sua presença nas instituições, além de ser uma exigência oficial, atestava a qualidade do ensino nessas escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um artigo¹¹⁶ que discute o videoclipe e o movimento cultural em rede, encontrei um tema que parece se perpetuar nas escolas e que inquietou suas autoras, “um desafio: transformar o discurso recorrente de professores e gestores escolares sobre a importância do letramento¹¹⁷ em práticas e concepções efetivas em sala de aula.” (TEIXEIRA e LITRON, 2012). Isso significa, de um modo mais simples, um desconforto sobre como fazer uso das tecnologias de informação disponíveis na atualidade, nas salas de aula e nos laboratórios das instituições e incorporá-las aos hábitos e rotinas escolares de ensinar e aprender.

O texto acima e tantos outros que abordam a chegada das novas tecnologias, as chamadas TICs, no ambiente escolar e as formas de se lidar com essas ferramentas evidenciam as inquietudes causadas pelas novidades que entram nas instituições escolares, em função das necessidades sociais e culturais nos diferentes tempos, mas também por decisões governamentais, e que forçosamente passam a habitar seus espaços.

Se hoje são a rápida evolução tecnológica com os computadores e celulares cada vez mais carregados de recursos, a comunicação em rede e o acesso à grande variedade de culturas características da conectividade global que estão desassossegando a cotidianidade das escolas, no final do século XIX e início do século XX, foram as mudanças sugeridas pela Modernidade que provocaram essa sensação.

Segundo Ortiz (1991), a Modernidade trouxe consigo os “germes de uma ordem planetária” (ORTIZ, 1991, p. 267), expressa tanto economicamente quanto social e culturalmente nas formas de lazer, de consumo, no turismo e no modo como as cidades se urbanizaram. Essas transformações fizeram emergir uma nova concepção de tempo e espaço agora, não mais locais, mas mundiais promovidos principalmente pela circulação de pessoas, mercadorias e ideias.

Entretanto, a noção de mundialização não apagou as diferenças que existiram entre a modernidade nos países europeus ocidentais e os Estados Unidos e naqueles que Ortiz (1991) chamou de sociedades periféricas, uma vez que nas primeiras, ela pôde ser sentida em sua concretude, em relação aos avanços materiais e na nova organização social. Ao passo que nas

¹¹⁶ O Mangubeat nas aulas de português: videoclipe e movimento cultural em rede. (TEIXEIRA & LITRON, 2012)

¹¹⁷ Letramento no sentido mais amplo, indo além da leitura e escrita dos textos nos gêneros escolares ou já escolarizados, como o texto publicitário e jornalístico, contemplando os novos espaços de leitura e produção de textos trazidos pelas novas ferramentas como os computadores, por exemplo.

periféricas, a “transformação da infra-estrutura material nunca se concretiza na sua plenitude” (ORTIZ, 1991, p. 267), não gerando, portanto, uma ordem social ou correspondência real que a sustentasse.

Todavia, essas diferenças não impediram que as ideias expostas pela modernidade circulassem amplamente entre essas sociedades e, nesse sentido, podemos considerar as Exposições Universais um dos locais de maior expressão de suas manifestações e da constituição das redes de interconexões promovidas por ela, sobretudo por representarem o espaço mundial em um só lugar.

Quanto à educação, conforme Martin Lawn (2009), as Exposições ajudaram a tecê-la na Modernidade, por meio dos objetos apresentados nos seus *stands* e dos pensamentos pedagógicos que circularam por eles. Segundo o autor, elas “left education with a significant legacy which was threaded through its objects and their systems of classifications”¹¹⁸ (LAWN, 2009, p. 28).

No momento em que as teorias e métodos pedagógicos buscavam uma forte aproximação com o real e promoviam na observação e no contato com elementos concretos ou imagens a constituição de uma nova relação entre os objetos, as pessoas e o espaço escolar, os artefatos tridimensionais, os museus escolares, as ilustrações, os quadros-murais apresentados nessas feiras de exibição mostraram-se acessíveis aos olhos e mãos dos seus visitantes. Essas materialidades externavam, na sua concretude o que era destacado nos contínuos debates sobre os diferentes níveis de ensino, especialmente Primário e Secundário.

No Brasil, por exemplo, as discussões que se estabeleceram em torno das presenças ou exclusão de disciplinas do currículo ou o aparelhamento das instituições secundárias deixam entrever as ideias que circulavam na Europa e Estados Unidos, incluindo os interesses sociais, políticos e econômicos do período em que se constituíram, além de evidenciarem o discurso de ordem intelectual que permeava essas discussões. Discursos que tomaram a escola como um de seus eixos centrais, assumindo-a como marca de progresso, renovação e modernização.

Esses debates demonstravam a estreita relação do conhecimento escolar produzido nas instituições com os interesses de determinados grupos sociais. Isso pode ser mostrado, no caso brasileiro, por exemplo, com a Reforma Capanema de 1942, que propôs a manutenção

¹¹⁸ “deixaram à educação um legado importante que foi tecido por meio de seus objetos e seus sistemas de classificação” (LAWN, 2009, p. 28)

do ensino do Latim e deu destaque ao ensino da Língua Portuguesa, incluindo essa disciplina durante os sete anos de Ensino Secundário.

As escolhas foram justificadas em função do processo de nacionalização do governo de Vargas onde ler, escrever e falar corretamente a língua nacional também faziam parte do projeto. Tais escolhas ratificaram a escola secundária como formadora de um capital cultural evidenciador de saberes instituídos, legítimos e carregados de prestígio, e divulgadora de valores simbólicos e civilizatórios propagados naquele momento da história brasileira.

Isso me leva a ver a composição das disciplinas nas instituições escolares como um processo social onde há seleção e hierarquização, implícitas ou explícitas, dos saberes estabelecidos, não apenas de acordo com as épocas, o público escolar e as perspectivas pedagógicas, mas também envolvem “conflitos de interesses, relações de poder e elementos ideológicos” (Forquin, 1993, p.146)

Nesse sentido, pensar a escolarização do final do século XIX e primeira metade do século XX é conectá-la à Modernidade e às mudanças trazidas por ela, sobretudo, em função das noções de “circulação” e “sistemas” propostas por Ortiz (1991) e que embasaram a sua concepção. É também considerar que a escola viveu duas guerras mundiais, acompanhou novas experiências científicas, percebeu o estabelecimento de uma cultura de mercado e consumo e apropriou-se de transformações tecnológicas e culturais alicerçadas, principalmente, no surgimento de artefatos materiais que reorientaram as formas de comunicação e de se vivenciar o mundo nesse período.

Arrisco-me, então, a dizer que a composição material foi um dos elementos fundamentais para a constituição e modernização da sociedade e da educação. Nas escolas secundárias brasileiras isso ficou mais evidente, com as Reformas Francisco Campos e Capanema que, além de proporem materiais didáticos, para além dos livros já integrados ao cotidiano escolar, indicaram a instalação de salas especiais e laboratórios promovendo a inovação e redefinição de práticas já instituídas.

Com isso, os ginásios e colégios formaram um patrimônio material em torno das propostas pedagógicas, dos discursos normativos, das invenções tecnológicas, das políticas de construção da nação, que resultou na aquisição um grande número de artefatos materiais, sobretudo para as disciplinas de Geografia, História Natural, Desenho, Educação Física e Línguas Vivas, cuja chegada nos seus espaços colaborou para a modificação da paisagem da

escola e possibilitou a criação e incorporação de novas rotinas e hábitos desenvolvidas com essas materialidades.

No Brasil, no recorte temporal desta pesquisa, 1931 a 1961, as questões sobre o ensino das Línguas Vivas foram pensadas não apenas em função das propostas metodológicas em voga, mas também como parte da ampliação e modernização dos programas oficiais, da expansão escolar, da homogeneização e uniformização do ensino, dos objetivos estabelecidos para o Ensino Secundário e para o público que o frequentava. Para o ginásio, primeiramente, uma “elite” que também controlava as políticas educacionais, mais tarde os outros grupos sociais que passaram a ter acesso a esse nível de ensino.

Lembrando que, historicamente, o ensino das Línguas Vivas seguiu, por longo tempo, os modelos das Línguas Clássicas, pautando-se no uso do livro didático e na ênfase do estilo dos “bons autores”, baseados nos usos linguísticos dos “cultivados” ou “civilizados”, no ensino de regras de etiqueta, sendo ensinadas as palavras e as expressões dos diálogos da sociedade “educada”.

Houve um momento em que a Literatura, o discurso formal e a escrita tornaram-se a norma, os alunos de Francês, por exemplo, eram formados pelas obras de Victor Hugo. É interessante dizer que, na constituição de um padrão de linguagem em uma nação, nesse período, o papel principal ficava para a Literatura. Portanto, conhecer as obras estrangeiras e lê-las em seus originais era, sem dúvida, um habitus da sociedade “cultivada” e uma marca de distinção.

Somente no século XX, as orientações menos normativas dos linguistas modernos permitiram que o pensamento tradicional fosse revisto e as variações linguísticas fossem reconhecidas, trazendo para as salas de aula textos menos formais, mais comunicativos e em linguagem coloquial. Foi quando a complexidade que envolvia o ensino de línguas começou a ser considerada com mais cuidado e as questões da Linguística e da Psicologia entraram e alicerçaram os estudos científicos a respeito das Línguas Estrangeiras Modernas, vinculando as realidades sociais, políticas e econômicas às ciências da linguagem.

Isso resultou em uma grande conexão entre as tendências metodológicas para o seu ensino e a chegada dos objetos à escola. A oficialização do Método Direto para o ensino das Línguas Vivas nas escolas secundárias brasileiras implicou na possibilidade de grandes transformações no cotidiano das aulas dessas disciplinas. As Instruções que acompanharam as

decisões governamentais propunham práticas, até então, pouco comuns ao cenário das aulas de línguas estrangeiras modernas, acostumado aos exercícios de tradução e leitura.

As condições apresentadas nos artigos das Instruções de 1931 eram rígidas em relação ao uso do idioma estrangeiro durante as aulas, mas também propunham sugestões aos professores de línguas estrangeiras das escolas secundárias, que poderiam facilitar essa nova forma de ensinar. A indicação de materiais didáticos ilustrativos, sonoros e de projeção como implemento e suporte às práticas já estabelecidas com o livro didático foi uma delas.

Na verdade, o que chamo aqui de indicação pode ser lida como exigência, uma vez que os materiais didáticos auxiliares eram objetos de inspeção e contavam para o processo de equiparação das escolas secundárias à instituição modelar Colégio Pedro II. Sendo assim, os ginásios e colégios que se pretendiam equiparados deveriam também cumprir as decisões governamentais, adquirindo os artefatos didáticos propostos nos seus textos normativos.

Essas rígidas exigências e até mesmo a dificuldade com professores e materiais didáticos não impediram o Colégio Nossa Senhora Auxiliadora e a Escola Estadual Maria Constança Barros Machado de tentarem seguir as recomendações governamentais, empregando o Método Direto, entretanto, muito mais vinculado ao uso do livro didático, do que à adoção das práticas e utilização dos outros artefatos materiais ou das modernidades que haviam chegado em função de sua aplicação.

Os objetos como vitrola, discos, *slides*, projetores de imagens fixas, coleções de livros em língua estrangeira foram adquiridos pelos ginásios campo-grandenses conforme apontam seus documentos. Os Relatórios de Inspeção confirmam a chegada desses objetos nas instituições, no momento em que foram exigidos oficialmente, mas suas presenças não parecem ter interferido grandemente nas rotinas de suas aulas.

As descrições feitas pelo Inspetor Federal Amélio de Carvalho Baís, na Exposição Geral sobre os métodos de ensino empregados no Ginásio Feminino Nossa Senhora Auxiliadora no ano de 1940, destacam o Método Direto para o ensino de línguas e indiciam atividades propostas apenas com o uso de livros didáticos, como ditados e composições.

Entretanto, para as aulas de Física, Química e História Natural, o mesmo documento apresenta o museu do colégio, os aparelhos e o laboratório, demonstrando que para essas disciplinas houve a incorporação de outros objetos no seu cotidiano.

Conforme o documento¹¹⁹,

¹¹⁹ Este documento foi copiado à mão em função de seu desgaste.

O FRANCÊS foi ministrado pelo método direto. As alunas foram bem exercitadas a exprimir o próprio pensamento em língua francesa. Os ditados frequentes, os numerosos vocabulários, o exercício de formação de sentenças, as composições foram os trabalhos práticos comuns. O INGLÊS foi também ministrado pelo método direto.

CIÊNCIAS: FÍSICA, QUÍMICA E HISTÓRIA NATURAL: As aulas são essencialmente práticas e objetivas. Pequenos aparelhos são construídos pelas alunas, que teem o prazer de ve-los funcionar, servindo otimamente às explicações da professora. As alunas cooperam também para o enriquecimento do museu do Colégio, quer com insetos e outros pequenos animais, quer com minerais e plantas regionais. As aulas de Química são quasi todas dadas no laboratório, realizando as mesmas alunas as experiências relativas às lições. (GINÁSIO FEMININO NOSSA SENHORA AUXILIADORA, 1940)

A leitura dos documentos produzidos pela escola, como os Relatórios de Inspeção, os Livros de Visitas e de Inspeção Permanente indica que o livro didático foi o material mais utilizado nas práticas pelas instituições. Muitos Relatórios de Visitas trazem listas com os nomes dos autores a serem adotados nas diferentes disciplinas. Há, com muita frequência a ressalva de serem os mesmos indicados para o Colégio Pedro II.

Já em relação aos outros materiais didáticos, somente aparecem nos Relatórios Pedindo a Fiscalização Permanente ou de Verificação Prévia, textos que exigiam as descrições físicas dos prédios escolares, especificações e detalhes das salas de aula e salas especiais, suas localizações, condições de uso e os materiais didáticos que as compunham, além dos métodos empregados e seus resultados.

As Salas de Línguas Vivas e os materiais que as integravam, por exemplo, estão descritos nos documentos dos dois ginásios, entretanto, em nenhum dos Relatórios de Visitas das escolas há menção sobre práticas desenvolvidas nessas salas, ou à sua organização espacial, ou mesmo o deslocamento dos alunos para esse ambiente durante as aulas de línguas estrangeiras.

Ao ler a exposição das aulas de Francês e Inglês percebe-se que os inspetores procuraram ressaltar a presença do Método Direto nas escolas, seguindo as disposições sobre os conteúdos a serem ensinados, os aspectos metodológicos e os livros didáticos sugeridos para o funcionamento esperado de uma instituição secundária.

O que os levava a reiterarem a presença e o uso do método poderia ser a demonstração de que esses ginásios estavam cumprindo as prescrições, ofereciam os materiais didáticos para o desenvolvimento do método em suas aulas e mantinham em seu quadro professores preparados que possuíam fluência e domínio do idioma ensinado.

Percebi, nessas fontes, o esforço em se destacar a proposta de modernização da educação presente nessas instituições, por outro lado, especialmente nas descrições das práticas de sala de aula de línguas estrangeiras, é a ausência de outros objetos que não o livro didático que se destaca. Com isso, três ideias marcaram esses discursos, a de modernização, de equiparação e de permanência.

A modernização da educação vinculada às práticas e aos projetos de modernidade que, segundo Carvalho (2012), eram apropriados das nações consideradas modelos dessa modernidade em termos econômicos, sociais e culturais e que promoviam e faziam circular nos periódicos e congressos em Educação suas ideias e inovações sobre o ensino secundário.

É visível o destaque dado aos materiais didáticos que deveriam chegar às escolas secundárias como modernidades auxiliares na aprendizagem ativa e como parte desse projeto de modernização, da finalidade social da escola e como complemento na formação do estudante, adaptando-o às novas exigências da sociedade.

A equiparação, uma preocupação e um esforço constante, cuja concessão, além de dar às instituições a autorização oficial para o funcionamento do Ensino Secundário, conferia aos ginásios e colégios maior credibilidade e prestígio na cidade. Feita sob rigoroso controle de inspeção, a presença dos materiais didáticos indicados pelos Programas era fiscalizada e pontuada nos Relatórios.

E, por fim, a permanência, tomada em relação às determinações oficiais, trazidas pelas Reformas e Decretos que chegavam às escolas demandando mudanças e apropriações de inovações, muitas delas ligadas à aquisição de novos objetos didáticos, mas que tinham nas suas culturas escolares uma reação de continuidade das práticas instituídas pelos sujeitos escolares. Permanência esta apresentada pela utilização do livro didático como o instrumento cotidiano das práticas e a aparente não inclusão dos objetos que habitaram as escolas como referências da modernidade.

Segundo Faria Filho (2007),

As culturas escolares não são passíveis de reforma, de mudanças e intervenções bruscas nas experiências e nas práticas escolares. Por isso mesmo, pensar a cultura escolar é pensar também as formas como os sujeitos escolares se apropriam das tradições, das culturas em que estavam imersos nos diversos momentos da história do processo de escolarização. (FARIA FILHO, 2007, p.201).

Dessa forma, percebi que no Colégio Nossa Senhora Auxiliadora e na Escola Estadual Maria Constança Barros Machado, os livros didáticos mantiveram-se como os grandes ordenadores das práticas cotidianas das aulas de Línguas Vivas. Presentes e centrais no emprego do Método Gramática-Tradução, não perderam suas funções quando foram propostos métodos mais ativos.

A presença dos projetores de imagem fixa indicam que foram utilizados, entretanto, pelos slides e filmstrips guardados nos armários do depósito, não nas práticas de Línguas Vivas. Outro exemplo são os discos de línguas estrangeiras encontrados no Colégio Nossa Senhora Auxiliadora. Eles estão em excelente estado, suas capas, muitas de papel de seda, continuam perfeitas e intactas. Somente as caixas originais onde estão acondicionados possuem marcas de desgaste, vestígios do tempo e da forma como foram guardados. Já na Escola Estadual Maria Constança, os objetos não foram encontrados, mas estão descritos nos documentos produzidos pela escola, indiciando que estiveram presentes nela.

Por fim, percebi que, os projetores, as coleções de discos e livros estrangeiros foram adquiridos pelas instituições, como parte do cumprimento de determinações e dos Programas governamentais para o Ensino Secundário, dando indícios de uma relação de troca entre os interesses dessas escolas na obtenção e manutenção do status de equiparadas ao Colégio Pedro II e os interesses do Estado no sentido de atendimento às propostas de modernização e homogeneização desse nível de ensino. Por isso, aparecem nos Relatórios de Verificação, mas não nos Relatórios de Visitas e Inspeção, onde são descritas as cotidianidades das aulas de Inglês e Francês.

Símbolos da inovação e modernidades pretendidas para o ensino das línguas modernas no ensino secundário a presença desses objetos nos ginásios não significou a necessidade ou o propósito de incorporá-las à cotidianidade das aulas de Línguas Vivas, mas o cumprimento das exigências dos programas oficiais e resposta aos permanentes processos de fiscalização.

Considerando essas modernidades como ferramentas da escolarização e, tal qual Escolano (2005), que sua análise desvela traços das culturas constituídas nas práticas

cotidianas das instituições, concluo que, sem serem utilizadas nas rotinas das aulas de línguas estrangeiras e encontrando nas culturas escolares a tendência à permanência e manutenção de tradições já apropriadas, as modernidades propostas para as disciplinas de Francês e Inglês nesses ginásios, chegaram até eles, habitaram seus espaços, porém, não como inovações incorporadas mas como “modernidades abandonadas”.

REFERÊNCIAS

AHN, Dr F. **Novo methodo prático e fácil para aprender a Lingua Ingleza com muita rapidez. Adaptado ao uso dos brasileiros.** 19 ed. São Paulo: Livraria Francisco Alves. 1926.

AHN, Dr F. **Practical and easy method of learning the French language- 1st course.** London: J.B. Bateman, 1851. <Disponível em: <http://archive.org>> (Acesso em 10/022014).

ANTONIO-VIÑAO. A história das disciplinas escolares. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo. n. 18, p.173-216, set/dez, 2008.

ANTONIO-VIÑAO. The School Head's Office as Territory and Place: location and physical layout in the first Spanish Graded School. In: LAWN, Martin.; GROSVENOR, Ian. **Materialities of Schooling: design-technology-objects-routines.** Comparative Histories of Education. United Kingdom:Symposium Books, 2005. p.47- 70.

ANTONIO-VIÑAO.Espaços, usos e funções: a localização e disposição física da direção escolar na escola graduada. In: BENCOSTTA, Marcus Levy, A.(org) **História da educação, arquitetura e espaço escolar.** São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-47.

BANDEIRA DUARTE. **A projeção fixa no ensino : produção, utilização e avaliação material.** Rio de Janeiro: Irmão Pongetti –Editores, 1961.

BASTOS, Maria Helena Câmara. Do quadro-negro à lousa digital: a história de um dispositivo escolar. In: **Cadernos de História da Educação**, n.4, jan-dez, 2005. p.131-142.

BENCOSTTA, Marcus Levy A. Arquitetura e espaço escolar: o exemplo dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903-1928). In: BENCOSTTA, Marcus Levy, A.(org) **História da educação, arquitetura e espaço escolar.** São Paulo: Cortez, 2005. p. 96- 140.

BERTASO, José Otávio. **A Globo da Rua da Praia.** São Paulo: Editora Globo, 2012.

BICUDO, Joaquim de Campos. **O ensino secundário no Brasil e sua atual legislação (de 1931 a 1941).** São Paulo: Dedalus – Acervo-FE, 1942.

BITTAR, Marisa. **Estado, educação e transição democrática em Mato Grosso do Sul.** Campo Grande: Editora Universidade Federal de Mato Grosso do sul, 1998.

BOECHAT, Juny. O material didático no ensino de francês. In: **CADES. Didática do Francês: súmulas para os cursos de orientação.** 2 ed. 1962. p.111-116.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento.**1.reimp. Trad. Daniela Kern; Guilherme J.F.Teixeira.São Paulo:Edusp; Porto Alegre,RS:Zouk, 2008.

BUCAILLE, R & PESEZ, J.M. Cultura Material. In: **Enciclopedia Einaudi**, Lisboa, vol.16, p. 11-47, 1989.

BURKE, Peter. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: BURKE, Peter. **A escrita da história: novas perspectivas**. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Editora Unesp, 2011, p.7-38.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989): a revolução francesa da historiografia**. Trad. Nilo Odalia. 2 ed. São Paulo: Editora da Unesp, 2010.

CAMPOS, Cynthia M. A política da língua na era Vargas: proibição do falar alemão e resistências no Sul do Brasil. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2006.

CARNEIRO LEÃO, A. **O ensino das Línguas Vivas: seu valor, sua orientação científica**. Série III, v. XVI, Biblioteca Pedagógica Brasileira, Atualidades Pedagógicas. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1935.

CARNEIRO LEÃO, a. **Panorama sociológico do Brasil**. Rio de Janeiro: Centro de Pesquisas Educacionais – INEP, vol II, série III, 1958.

CARVALHO, Marcus Vinicius C. Moderno, modernidade, modernização: polissemias e pregnâncias. In: GIL, N; ZICA, M. C; FARIA FILHO, L.M.(Orgs) **Moderno, modernidade e modernização: a educação nos projetos do Brasil –séculos XIX e XX**. Belo Horizonte: Mazza Edições, v.1, 2012.

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

CARVALHO, Marcus Vinicius C. Moderno, modernidade, modernização: polissemias e pregnâncias. In: GIL, Natália; ZICA, Matheus da Cruz; FARIA FILHO, Luciano .M.(orgs) **Moderno, modernidade e modernização: a educação nos projetos do Brasil –séculos XIX e XX**. Belo Horizonte: Mazza Edições, v.1., 2012, p.13-34.

CASTRO, Raquel Xavier de Souza; GASPAR, Vera Lúcia. Cultura material da escola: entram em cena as carteiras. In: GASPAR DA SILVA, Vera Lucia; PETRY, Marília Gabriela. (orgs). **Objetos da escola: espaços e lugares de constituição de uma cultura material escolar – (Santa Catarina-séculos XIX e XX)**. Florianópolis: Insular, 2012. P.169-186.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Trad. Maria de Lourdes Menezes. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CHAGAS, Valnir. **Didática especial das línguas modernas**. 2.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967. p. 53-121.

CHARTIER, Anne-Marie. Escolas, culturas e saberes. In: Xavier, L.N. *et al.* **Escola, culturas e saberes**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005. P. 9-28.

CHARTIER, Roger. **Inscrever e apagar: cultura escrita e literatura, séculos XI-XVIII**. Trad. Luzmara Curcino Ferreira. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

CORREA, Rosa Lydia Teixeira. O livro didático como fonte de pesquisa em história da educação. **Caderno CEDES**, v.20, n.52 p.11-23, nov 2000. <Disponível em: <http://www.scielo.br>> (Acesso em 05/10/2011)

CURY, Carlos Roberto Jamil. Livro didático como assistência ao estudante. In: **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v.9, n, 26, p. 119-130, jan/abr.2009.

DUSSEL, Inês. Cuando lãs apariencias no engañam: uma historia comparada de los uniformes escolares em Argentina y Estados Unidos (siglos XIX-XX).In: **Pro-Posições**, v.16, n.46, p. 65-87, jan/abril, 2005.

EGLASH, Ron. Technology as Material Culture. In: In: TILLEY, Christopher *et al.* **Handbook of Material Culture**. SAGE Publications, 2009. p 329-340.

ENCYCLOPAEDIA BRITANNICA. <Disponível em <http://www.britannica.com>> (Acesso em 23/04/2013)

ESCOLANO BENITO, Agustín. Ethnohistory and materiality of education: in the setting of Universal Exhibitions. In: LAWN, Martin: **Modelling the future: exhibitions and materiality of education**. Series: Martin Lawn & António Nóvoa. United Kingdom: Symposium Books, 2009. p. 31-50.

ESCOLANO BENITO, Agustín. Las materialidades dela escuela: a modo de prefacio. In: GASPAR DA SILVA, V. L.; PETRY, M.G. (orgs). **Objetos da escola: espaços e lugares de constituição de uma cultura escolar (Santa Catarina-séculos XIX e XX)**. Florianópolis: Insular, 2012. p. 11-18.

FARIA FILHO, Luciano M. Escolarização, culturas e práticas escolares no Brasil: elementos teórico-metodológicos de um Programa de Pesquisa. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.13-26.

FARIA FILHO, Luciano M. Escolarização e cultura escolar no Brasil: reflexões em torno de alguns pressupostos e desafios. IN: BENCOSTTA, Marcus Levy A.(org). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos**. São Paulo: Editora Cortez, 2007. p.193-211.

FARIAS, I.L. A presença da literatura na “Revista Folha da Serra”, de Campo Grande, Mato Grosso do Sul. In: **Seminário GEL**, n.56, 2008. <Disponível em: <http://www.gel.org.br/?resumo=4388-08>> (Acesso em: 10 fev. 2013).

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 13 ed., 1 reimp. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

FIGUEIREDO, Betânia Gonçalves; VIDAL Diana Gonçalves (org). **Museus: dos gabinetes de curiosidades à museologia moderna**. 2 ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2013.

FIORIN, José Luiz. A criação os cursos de Letras no Brasil e as primeiras orientações de pesquisa lingüística universitária. In: **Revista Línguas & Letras**. Dossiê: Um olhar na Ciência Lingüística. v.7, n.12, p, 11-27, 2006.

FISCARELLI, Rosilene Batista de Oliveira; SOUZA, Rosa Fátima. Símbolos por excelência: história e memória da escola pública inscrita em troféus. In: **Revista Brasileira de História da Educação – SBHE**. v.14, p. 95-115, maio/ago, 2007.

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

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Trad. Fanny Wrobel. Rio de Janeiro: Zahar Editores S.A., 1978.

GERALDI, João Wanderlei. Culturas orais em sociedades letradas. In: **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 73, p. 100-108, 2000.

GINZBURG, Carlo. **Andarilhos do Bem: Feitiçarias e cultos agrários nos séculos XVI e XVII**. Trad. Jonatas Batista Neto. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**. Trad. Federico Carotti. –São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes**. Trad. Maria Bethânia Amoroso. 4 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GONDRA, José Gonçalves. Olhos na América: uma leitura dos relatórios de C. Hippeau. In: **Educar**. Curitiba, n. 19, p. 161-185, 2002.

GROSVENOR, Ian. “Pleasing to the eye and at the same time useful in purpose”: a historical exploration of educational exhibitions. In: LAWN, M; GROSVENOR, I. **Materialities of schooling: design, technology, objects, routines**. Comparative Histories of Education. Series: Martin Lawn & António Nóvoa. United Kingdom: Symposium Books, 2005. p. 163-176.

HILSDORF, Maria Lucia S. **História da Educação Brasileira: leituras**. 2ed. São Paulo: Pioneira- Thomson Learning, 2005.

HOWATT, A.P.R. **A history of English language**. Oxford: Oxford University Press. 1984.

JAQUIER, Louise, MUNZINGER, Marie. Français: Méthode Directe de Français - 1ère Année. 31ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.

JAQUIER, Louise. Français: Méthode Directe de Français - Deuxième Année. 24ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956.

KELLY, Louis G. **25 centuries of language teaching**. Massachussets: USA: NewburyHouse Publishers, 1976.

LAGES, Rita Cristina Lima. As práticas de ensino da língua francesa em Minas Gerais na primeira metade do século XIX. In : VAGO, Tarcísio Mauro; OLIVEIRA, Bernardo Jefferson de.(orgs) **Histórias de práticas educativas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, p.121-141.

LAWN, Martin. A pedagogy for the Public: the place of objects, observation, mechanical production and cupboards. In: LAWN, M; GROSVENOR, I. **Materialities of schooling: design, technology, objects, routines**. Comparative Histories of Education. Series: Martin Lawn & António Nóvoa. United Kingdom: Symposium Books, 2005. p. 145-162.

LAWN, Martin. Introduction. In: LAWN, Martin: **Modelling the future: exhibitions and materiality of education**. Series: Martin Lawn & António Nóvoa. United Kingdom: Symposium Books, 2009. p.7-14.

LAWN, Martin. Sites of the future: comparing and ordering new educational actualities. In: LAWN, Martin: **Modelling the future: exhibitions and materiality of education**. Series: Martin Lawn & António Nóvoa. United Kingdom: Symposium Books, 2009. p. 15-30.

LAWN, Martin. **Abandoned modernities: images of the materialities of schooling**. Slides. Colóquio Rituais escolares em gestos e objetos. Lisboa, 2011.

LEFFA, Vilson J. O ensino das línguas no contexto nacional. In: **CONTEXTURAS-APLIESP**, n.4, p. 13-24, 1999.

LE GOFF, Jacques. A História Nova. In: LE GOFF, J.; CHARTIER, R.; REVEL, J. **A História Nova**. Trad. Eduardo Brandão. 5ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005. p.32-89.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Trad.Bernardo Leitão et al. 7 ed. Revista. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.

LORENZ, Karl. **Ciência, educação e livros didáticos do século XIX: os compêndios das Ciências Naturais do Colégio de Pedro II**. Uberlândia: EDUFU, 2010.

MARTINEZ, Pierre. **Didática de línguas estrangeiras**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

McLELLAND, Nicola. **History of teaching and learning Modern Foreign Languages**. <Disponível em:http://www.historyofmfl.weekly.com/uploads/1/0/4/5/10456380/the_history_of_modern_foreign_language_teaching_and_learning> (Acesso em: 02/04/2013)

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. Memória e cultura material: documentos pessoais no espaço público. In: **Revista Estudos Históricos**, n.21, RJ: editora da Fundação Getúlio Vargas, 1998. <Disponível em: <http://www.cpdoc.fgv.br/revista>>. (Acesso em abril/2013).

MEURER, Sidmar dos Santos; OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda. **Justificativas pedagógicas para a invenção dos recreios nas escolas primárias paranaenses: o lugar da**

educação do corpo, dos sentidos e das sensibilidades no currículo escolar a partir da experiência do professor. 2013. (No prelo)

MOITA LOPES, Luis Paulo da. **Oficina de Linguística Aplicada.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal; ZAIA, Iomar Barbosa; VENDRAMENTO, Maria Cristina. Arquivos escolares e pesquisa histórica: fontes para o estudo da educação brasileira. In: **Pro-Posições**, v.16, n.46, p. 117-133, jan/abril, 2005.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e Teoria Crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da.(orgs). **Currículo, cultura e sociedade.** 10 ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 7-37.

NEVES, Maria Helena M. **Ensino de língua e vivência de linguagem: temas em confronto.** São Paulo: Contexto, 2010.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo Meneses de. **A instituição do ensino das Línguas Vivas no Brasil: o caso da Língua Inglesa (1809 – 1890).** Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2006.

ORTIZ, Renato. **Cultura e Modernidade: A França no século XIX.** São Paulo: Editora Brasiliense. 1991.

ORTIZ, Renato. **Mundialização e cultura.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

PAIVA, Vera Lúcia. M. de Oliveira. História do material didático de Língua Inglesa no Brasil. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V.L.L. (orgs). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.p. 17-56.

PENTEADO, Yara. **Auxiliadora setenta anos: 1926-1996.** Campo Grande: Gráfica e Editora Ruy Barbosa, 1996.

PESAVENTO, Sandra J. **Exposições Universais: espetáculos da modernidade do século XIX.** São Paulo. Hucitec, 1997.

PESEZ, Jean-Marie. História da Cultura Material. In: LE GOFF, J.; CHARTIER, R.; REVEL, J. A **História Nova.** Trad. Eduardo Brandão. 5ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005. P.241-287.

PESSANHA, Eurize Caldas; ASSIS, Wanderlice da Silva. **Arquivos digitalizados da Escola Maria Constança Barros Machado** (Campo Grande). Campo Grande- MS: W.S. ASSIS, 2011.

PESSANHA, Eurize Caldas. Projeto de Pesquisa: **Observatório de Cultura Escolar: suportes materiais como indícios de vitória da cultura científica humanista no Ensino Secundário no Brasil (1920-1970).** Campo Grande/MS. 2012.

PESSANHA, Eurize Caldas; SILVA, Fabiany de Cássia T. OBSERVATÓRIO DE CULTURA ESCOLAR: As potencialidades da centralidade da(s) cultura(s) para as investigações no campo do currículo. In: AMORIM, A. C. R. de; PESSANHA, E.C. (orgs). **As potencialidades da centralidade da(s) cultura(s) para as investigações no campo do currículo**. <Disponível em: <http://fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/publicacoes.html>.> (Acesso em: 12/05/2013)

PESSANHA, Eurize Caldas. Conversando sobre investigações e relações entre escola, currículo e cultura. In: ETD- Educação Temática Digital, v.9, Campinas, out, 2008.

PESSANHA, E. C.; SILVA, F. de C.T. Observatório de cultura escolar: ênfases e tratamentos metodológicos da pesquisa sobre currículos. In: AMORIM, A.C.R. de (org). **Passagens entre moderno para o pós-moderno: ênfases e aspectos metodológicos das pesquisas sobre currículo**. 1ed. Campinas-SP: FE-UNICAMP, p.43-48, 2007.

PESSANHA, Eurize Caldas. História de disciplinas Escolares em uma “Escola Exemplar” em Mato Grosso do Sul: possibilidades de uma história da Cultura Material (1939-2002). In: **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 4, p.31-42, jan-jun. 2010.

PETRY, Marília Gabriela. Museu escolar: o que dizem os inventários. (Santa Catarina / 1941-1942). In: GASPARD DA SILVA, Vera Lucia; PETRY, Marilia Gabriela. (orgs). **Objetos da escola: espaços e lugares de constituição de uma cultura material escolar – (Santa Catarina-séculos XIX e XX)**. Florianópolis: Insular, 2012. P.79-102.

PICANÇO, Deise C. de Lima. História, memória e ensino de Espanhol (1942-1990). In: OLIVEIRA, M.A. Taborda de; RANZI, S.M.F. (orgs). **História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate**. Estudos CDPHA. Série historiográfica. Bragança Paulista: EDUSF, 2003, P 255-298.

PUREN, Christian. **Histoire des méthodologies de l’enseignement des langues**. Edition originale papier. Paris: Nathan – CLE International, 1988. <Disponível em: <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/1988a/>> (Acesso em: 02/03/2013)

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. Ministério da Educação e Cultura - INEP. Rio de Janeiro,1957. 268p.

REVISTA FOLHA DA SERRA. Campo Grande–MT, n.37-48, s/d. Acervo do Arquivo Histórico de Campo Grande – ARCA

RICHARDS, J.C; RODGERS, T.S. **Approaches and methods in language teaching**. 2ed. Language Teaching Library. Cambridge University Press, 2001.

RIVERS, Wilga M. **A metodologia do ensino de línguas estrangeiras**. Trad. Hermínia S. Marchi. São Paulo: Pioneira, 1975.

ROCA, Pilar. Relações de simulação e relações de autenticidade no ensino de línguas vivas. In: PEREIRA, Regina Celi: ROCA, Pilar (orgs). **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009, p. 143-171.

ROUCO, Mar Viña. The teaching of foreign languages in Europe: a historical perspective on foreign language teaching in Spain. In: CAUCE. **Revista de Filologia y su Didáctica**, n.25, p. 255-280, 2002.

SCHLIKMANN, Karina Santos V; GASPAR DA SILVA, Vera Lúcia. Museu Irmão Luis Gartner: um museu insólito? In: GASPAR DA SILVA, Vera Lucia; PETRY, Marília Gabriela. (orgs). **Objetos da escola: espaços e lugares de constituição de uma cultura material escolar – (Santa Catarina-séculos XIX e XX)**. Florianópolis: Insular, 2012. p.103-125.

SCHMIDT, Maria Junqueira. **O ensino científico das línguas modernas**. 2 ed. Rio de Janeiro: F. Briguiet & Cia Editores. 1958.

SCHWARTZMAN, S; BOMERY, H.M.B; COSTA, V.M.R. **Tempos de Capanema**. <Disponível em: [http:// www.schwartzman.org.br/simon/capanema](http://www.schwartzman.org.br/simon/capanema)> (Acesso em 05/08/2013)

SMITH, Richard C. **The writings of Harold Palmer: an overview**. 2 ed. Tokyo: Hon-no-Tomoshia, 1999. < Disponível em: [http:// homepages.warwick.ac.uk/writings of H.E.Palmer](http://homepages.warwick.ac.uk/writings%20of%20H.E.Palmer)> (Acesso em 12/05/2014).

SMITH, Richard; McLELLAND. An interview with John Trim (1924-2013) on the history of modern language learning. 2014. <Disponível em: <http://www.maneyonline.com/doi/full/101179>. (Acesso em 18/10/2013)

SORÁ, Gustavo. **Brasilianas: José Olympio e a gênese do mercado editorial brasileiro**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Com-Arte, 2010.

SOUZA, Rosa Fátima de. Uma contribuição para a história da cultura material escolar. In: ALMEIDA, Jane Soares de. (org). **Profissão docente e Cultura Escolar**. São Paulo-SP: Editora Intersubjetiva, 2004. p. 119-148.

SOUZA, Rosa Fátima de. História da cultura material escolar: um balanço inicial. In: BENCOSTTA, Marcus Levy (org). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos**. São Paulo: Cortez, 2007, p 163- 189.

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

SOUZA, Rosa Fátima. A renovação do currículo no Ensino Secundário no Brasil: as últimas batalhas pelo humanismo (1920-1960). In: **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.1, p. 72-90, jan/jun, 2009.

STERN, H.H. **Fundamental concepts of language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1983.

TEIXEIRA, Adriana; Litron, Fernanda F. O mangubeat nas aulas de português: videoclipe e movimento cultural em rede. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (orgs). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, 2012, p. 167-180.

TILLEY, Christopher. Introduction. In: TILLEY, Christopher *et al.* **Handbook of Material Culture**. SAGE Publications, 2009. p. 7-12.

TILLEY, Christopher. Objectification. In: TILLEY, Christopher *et al.* **Handbook of Material Culture**. SAGE Publications, 2009. p. 60-73.

VECHIA, A; LORENZ, K.M (orgs). **Programa de ensino da escola secundária brasileira: 1850-1951**. Curitiba: Ed. Do Autor, 1998.

VIDAL, Diana Gonçalves. Cultura e práticas escolares: uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares. In: SOUZA, R.F; VALDEMARIN, V.T (orgs). **A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para pesquisa**. Campinas: Editora Associados, 2005. p. 3- 30.

VIDAL, Diana Gonçalves; GASPARD DA SILVA, Vera Lúcia. **Por uma história sensorial da escola e da escolarização**. *Linhas*, Florianópolis, v. 11, n. 2, p. 24-45, jul./dez., 2010.

WITTICH, Walter Arno; SCHULLER, Charles Francis. **Recursos audiovisuais na escola**. Trad. Gastão Roberto Coaracy e Joanna Elazari Coaracy. 1 ed. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura S.A. 1964.

ZOTTI, S.A. O Ensino Secundário no Império brasileiro: considerações sobre a função social e o currículo do Colégio D. Pedro II. In: **Revista HISTEDBR**, n.18, p. 25-44.jun.2005.

LEGISLAÇÃO

BRASIL. **Ensino Secundário no Brasil: Legislação Vigente**. Rio de Janeiro: INEP, n. 67, 1952.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.<Disponível em: www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969 > (Acesso em: março de 2014).

BRASIL. Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854. Approva o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Côrte. <Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-pe.html>> (Acesso em junho de 2014).

BRASIL. Decreto nº 1556, de 17 de fevereiro de 1855. Approva o Regulamento do Collegio Pedro II. <Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1556-17-fevereiro-1855-558456-publicacaooriginal-79672-pe.html>>(Acesso em junho de 2014).

BRASIL. Decreto nº 2006, de 24 de outubro de 1857. Approva o Regulamento para os collegios públicos de instrução secundaria do Município da Côrte. <Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-2006-24-outubro-1857-558097-pe.html>> (Acesso em maio de 2014).

BRASIL. Decreto nº 6130, de 1º de março de 1876. Altera o Regulamento do Imperial Collegio de Pedro II. <Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-6130-1-marco-1876-549094-publicacaooriginal-64441-pe.html>> (Acesso em março de 2014).

BRASIL. Decreto nº6884, de 20 de abril de 1878. Altera o Regulamento do Imperial Collegio de Pedro II. <Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-6884-20-abril-1878-547470-publicacaooriginal-547470-pe.html>> (Acesso em abril de 2014).

BRASIL. Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890. Approva o Regulamento da Instrução Primaria e Secundaria do Distrito Federal. <Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-155376-norma-pe.html>> (Acesso em maio de 2014).

BRASIL. Decreto nº 3890, de 1 de janeiro de 1901. Approva o Codigo dos Institutos Officiaes de Ensino Superior e Secundario, dependentes do Ministerio da Justiça e Negocios Interiores. < Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/Decreto-3890-1-janeiro-1901-521287-norma-pe.html>> (Acesso em junho de 2014).

BRASIL. Decreto nº 8660, de 5 de abril de 1911. Approva o regulamento para o Collegio Pedro II. < Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/Decreto-8660-5-abril-1911-510155-republicacao-101771-pe.html>> (Acesso em fevereiro de 2014).

BRASIL. Decreto nº11.530, de 18 de março de 1915. Reorganiza o ensino secundário e superior na República. < Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/Decreto-11530-18-marco-1915-22019-republicacao-97760-pe.html>> (Acesso em junho de 2014).

BRASIL. Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925. Estabelece o concurso da União para a diffusão do ensino primário, Organiza o Departamento Nacional de Ensino, reforma o ensino secundário e superior e dá outras providencias. <Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/Decreto-16782-a-13-janeiro-1925-517461-republicacaooriginal-pe.html>> (Acesso em julho de 2014).

BRASIL. Decreto nº 19.402, de 14 de novembro de 1930. Cria a Secretaria de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e da Saúde Pública. <Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19402-14-novembro-1930-515729-publicacaooriginal-1-pe.html>> (Acesso em maio de 2014)

BRASIL. Decreto nº 20.630, de 9 de novembro de 1931. Modifica as condições para o registro provisório de professores, e dá outras providencias. <Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/topicos/12003050/decreto-n-20630-de-9-novembro-1931>> (Acesso em março de 2014).

BRASIL. Decreto nº 19.850, de 14 de abril de 1931. Dispõe sobre o ensino superior no Brasil. <Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-lei-19850-14-abril-1931-505837-publicacaooriginal-pe.html>> (Acesso em junho de 2014).

BRASIL. Decreto nº 20.833, de 21 de dezembro de 1931. Extingue cargos de professores no Colégio Pedro II e dispõe sobre o ensino de línguas vivas estrangeiras no mesmo colégio. <Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20833-21-dezembro-1931-508467-norma-pe.html>> (Acesso em junho de 2014).

BRASIL. Decreto-Lei nº 1006, de 30 de dezembro de 1938. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. <Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-pe.html>> (Acesso em abril de 2014).

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. <Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-pe.html>> (Acesso em junho de 2014).

BRASIL. Portaria Ministerial nº 114, de 29 de janeiro de 1943. Expede as instruções metodológicas para execução de programa de francês do curso ginásial. <Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/2157048/pg-12-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-02-02-1943>> (Acesso em julho de 2014)

BRASIL. Portaria Ministerial n. 1045 de 14 de dezembro de 1951. Aprova os planos de desenvolvimento dos programas mínimos do curso secundário e respectivas instruções metodológicas. In: BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. Serviço de documentação. **Programas do ensino secundário**. São Paulo: Ed. Nacional, 1952, p. 172-185.

CAMPOS, Francisco. Exposição de Motivos. In: Boletim do Ministério da Educação e Saúde Pública, p.406-409. Rio de Janeiro [193-].

CAPANEMA, Gustavo. Exposição de Motivos ao Decreto Lei nº 4.244. Rio de Janeiro, 01/04/1942. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decretolei-4244-9-abril-1942-414155-133712-pe.html>>. (Acesso em: março de 2014).

MATO GROSSO. Decreto nº 229, de 27/12/1938. Cria o “Licêu Campograndense”, e dá outras providências. Cuiabá, MT, Instituto Memória Poder Legislativo, Assembleia Legislativa de Mato Grosso, 1938b.

Colégio Nossa Senhora Auxiliadora

REGIMENTO interno Ginásio Feminino “N. S. Auxiliadora”, 1934. Campo Grande, MT, Correspondência Exp. Ginásio 1934.

RELAÇÃO do Corpo Docente -1934-1983. Campo Grande, MT

RELATÓRIO de inspeção prévia Ginásio Feminino “N. S. Auxiliadora”, 1934. Campo Grande, MT, Correspondência Exp. Ginásio 1934.

RELATÓRIO Ginasio Feminino “N. S. Auxiliadora”, 1935. Campo Grande, MT, Correspondência Exp. Ginásio 1934.

RELATÓRIO Ginasio Feminino “N. S. Auxiliadora”, 1937. Campo Grande, MT, Pedindo Fiscalização Permanente. Campo Grande, MT. Livro de Correspondências Exp. Ginásio 1937.

RELATÓRIO Ginasio Feminino “N. S. Auxiliadora”, 1937. Campo Grande, MT, Pedindo Fiscalização Permanente. Campo Grande, MT. Livro de Correspondências Exp. Ginásio 1937.

RELATÓRIO Ginásio Feminino “N. S. Auxiliadora”, 1935. Campo Grande, MT, Regulamento interno e Pontos de Prova. Livro de Correspondências Exp. Ginásio 1935.

RELATÓRIO Ginásio Feminino “N. S. Auxiliadora”, 1935. Campo Grande, MT, Exposição geral dos métodos empregados e resultados do ensino. Livro de Correspondências Exp. Ginásio 1935.

RELATÓRIO Ginásio Feminino “N. S. Auxiliadora”, 1935- 1941. Campo Grande, M. Dados Gerais, Plantas das salas de aula, regimento interno. Livro de Correspondências Exp. Ginásio 1935-1941.

RELATÓRIO Ginásio Feminino “N. S. Auxiliadora”, 1941. Campo Grande, MT, Exposição geral dos métodos empregados e resultados do ensino. Livro de Correspondências Exp. Ginásio 1941.

RELATÓRIO Colégio “N. S. Auxiliadora”, 1945. Campo Grande, MT. Elucidação da Ficha de Inscrição. Livro de Correspondências Exp. Ginásio 1945.

RELATÓRIO Colégio “N. S. Auxiliadora”, 1945. Campo Grande, MT. Relação dos livros didáticos. Livro de Correspondências Exp. Ginásio 1945.

TERMO de visita Ginasio Feminino “N. S. Auxiliadora”, Alvinho Corrêa da Costa, 1934. Campo Grande, MT, Termos de visita dos fiscais designados para a Inspeção do Ginásio Feminino N. S. Auxiliadora, 1934-1940.

TERMO de visita Ginasio Feminino N. S. Auxiliadora, Amélio Baís, 1937. Campo Grande, MT, Termos de visita dos fiscais designados para a Inspeção do Ginásio Feminino N. S. Auxiliadora, 1934-1940.

Escola Estadual Maria Constança Barros Machado

ATA da instalação solene do Ginasio Estadual denominado “Liceu Campograndense”, Campo Grande, 18/03/1939. In: PESSANHA, Eurize Caldas; ASSIS, Wanderlice da Silva. Arquivos digitalizados da Escola Estadual Maria Constança Barros Machado (Campo Grande/MS). Campo Grande, MS: W. S. Assis, 2011. 4 DVD. Livro 1- Atas das reuniões do Liceu Campograndense, 1939-1975, DVD 4, cx 10.

ATAS de Congressão do Liceu Campograndense. In: PESSANHA, Eurize Caldas; ASSIS, Wanderlice da Silva. Arquivos digitalizados da Escola Estadual Maria Constança Barros Machado (Campo Grande/MS). Campo Grande, MS: W. S. Assis, 2011. 4 DVD. Livro 6- Atas das congregação do Liceu Campograndense, 1942-1968, DVD 4, cx 9.

ELUCIDÁRIO para ficha de classificação, situação, 1941. In: PESSANHA, Eurize Caldas; ASSIS, Wanderlice da Silva. Arquivos digitalizados da Escola Estadual Maria Constança Barros Machado (Campo Grande/MS). Campo Grande, MS: W. S. Assis, 2011. 4 DVD. Livro 4 – Inspeção prévia do Liceu Campograndense, 1941. DVD 4, cx 10.

INSPEÇÃO prévia do Liceu Campograndense, Exma. Srta. Da. Lucia Magalhães, 07/04/1941. In: PESSANHA, Eurize Caldas; ASSIS, Wanderlice da Silva. Arquivos digitalizados da Escola Estadual Maria Constança Barros Machado (Campo Grande/MS). Campo Grande, MS: W. S. Assis, 2011. 4 DVD. Livro 4 – Inspeção prévia do Liceu Campograndense, 1941. DVD 4, cx 10.

SINTESE biográfica do Ginásio Estadual Campograndense. 21/08/1950. In: PESSANHA, Eurize Caldas; ASSIS, Wanderlice da Silva. Arquivos digitalizados da Escola Estadual Maria Constança Barros Machado (Campo Grande/MS). Campo Grande, MS: W. S. Assis, 2011. 4 DVD. Livro 4 – Inspeção prévia do Liceu Campograndense, 1941. DVD 4, cx 10.

RELATÓRIO de verificação prévia do Colégio Estadual Campograndense. 1956. In: PESSANHA, Eurize Caldas; ASSIS, Wanderlice da Silva. Arquivos digitalizados da Escola Estadual Maria Constança Barros Machado (Campo Grande/MS). Campo Grande, MS: W. S. Assis, 2011. 4 DVD. Livro 6 – Verificação prévia do Colégio Estadual Campograndense, 1956. DVD 4, cx 10.