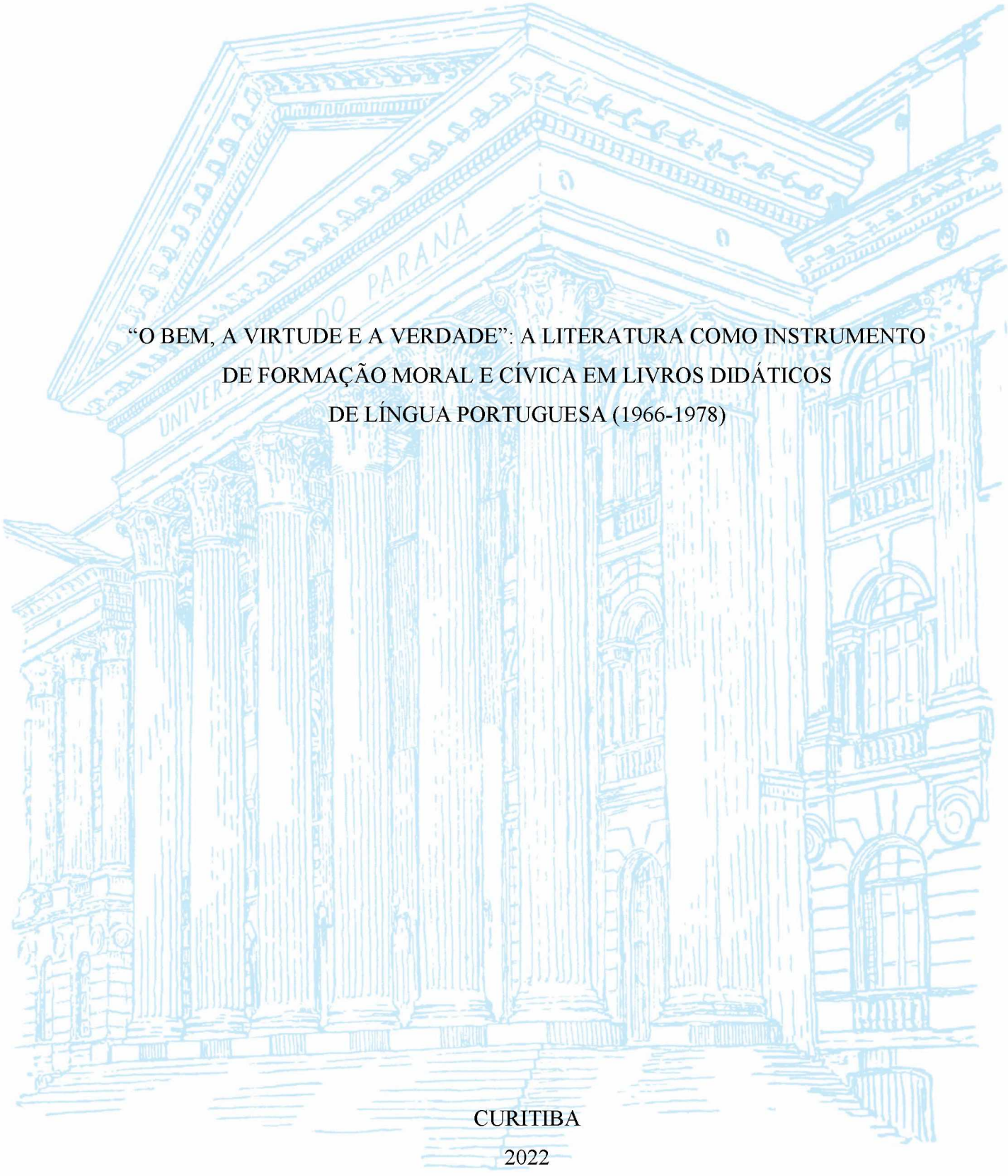
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MICHELLE CAROLINE BULOTAS



"O BEM, A VIRTUDE E A VERDADE": A LITERATURA COMO INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO MORAL E CÍVICA EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA (1966-1978)

CURITIBA

2022

MICHELLE CAROLINE BULOTAS

"O BEM, A VIRTUDE E A VERDADE": A LITERATURA COMO INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO MORAL E CÍVICA EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA (1966-1978)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Nadia Gaiofatto Gonçalves

CURITIBA

2022

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Bulotas, Michelle Caroline
"O bem, a virtude e a verdade" : a literatura como instrumento de formação moral e cívica em livros didáticos de língua portuguesa (1966-1978) / Michelle Caroline Bulotas. – Curitiba, 2022.
1 recurso on-line : PDF.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orientadora: Profª Drª Nadia Gaiofatto Gonçalves

1. Língua portuguesa – Livros didáticos. 2. Literatura – Estudo e ensino – Brasil. 3. Educação moral e cívica. 4. Ditadura – Brasil. I. Gonçalves, Nadia Gaiofatto. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Bibliotecária: Maria Teresa Alves Gonzati CRB-9/1584

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO - 40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **MICHELLE CAROLINE BULOTAS** intitulada: **"O BEM, A VIRTUDE E A VERDADE": A LITERATURA COMO INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO MORAL E CÍVICA EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA (1966-1978)**, sob orientação da Profa. Dra. NADIA GAIOFATTO GONÇALVES, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutora está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 23 de Março de 2022.

Assinatura Eletrônica
20/04/2022 08:32:50.0
NADIA GAIOFATTO GONÇALVES
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
20/04/2022 10:06:30.0
ROSSANO SILVA
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
20/04/2022 16:17:45.0
TANIA MARIA FIGUEIREDO BRAGA GARCIA
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
25/04/2022 12:20:27.0
SUZETE DE PAULA BORNATTO
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
05/05/2022 16:32:32.0
KAZUMI MUNAKATA
Avaliador Externo (PONTIFICA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO)

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.
Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 176083
Para autenticar este documento/assinatura, acesse https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp e insira o codigo 176083

AGRADECIMENTOS

Metade desta pesquisa foi desenvolvida durante o contexto de pandemia da Covid-19. A vida, antes rodeada de familiares, amigos, colegas de estudo e tantos outros rostos, de repente tornou-se solitária e ainda mais frágil. Diante das incertezas, das distâncias e de um mundo que ainda chora perdas irreparáveis, outros aprendizados vieram à tona, como o reconhecimento da importância daqueles que caminham ao nosso lado.

Agradeço em especial aos meus pais, que desde sempre me incentivaram a estudar, a ler e a seguir meus sonhos. E, por isso, participaram não só da construção desta tese, como de todo o meu conhecimento, acadêmico e de vida.

Ao Ricardo, sou infinitamente grata pelo amor, pela companhia, pelo apoio de sempre, e por tantas vezes acreditar em mim e me mostrar que, sim, eu conseguiria.

Aos meus amores de quatro patas, Barthô e Miguel, pela melhor companhia e por me lembrarem, diariamente, da importância das coisas simples da vida.

Meus carinhosos agradecimentos às minhas colegas de estudo e amigas: Alicia e Suderli, que tornaram os encontros semanais do doutorado ainda mais divertidos e felizes. Esses dias ficarão para sempre na minha memória. Agradeço em especial a Alicia, pelas conversas, pelo apoio e por dividir momentos de alegria e angústia. Sou grata pela sua companhia nessa trajetória.

À minha orientadora, Prof.ª Dr.ª Nadia Gaiofatto Gonçalves, agradeço a confiança depositada e por me mostrar, de forma afetuosa e paciente, os melhores caminhos para esta pesquisa.

Agradeço imensamente ao Prof. Dr. Kazumi Munakata, ao Prof. Dr. Rossano Silva, à Prof.ª Dr.ª Suzete de Paula Bornatto e à Prof.ª Dr.ª Tânia Maria F. Braga Garcia pelas contribuições generosas e pelas dicas valiosas.

Aos professores da linha de História e Historiografia da Educação (PPGE-UFPR), agradeço todo o conhecimento compartilhado. Em especial, sou grata à Prof.ª Dr.ª Liane Maria Bertucci, que carinhosamente me mostrou os caminhos da docência e do ofício do historiador; assim como ao Prof. Dr. Altair Pivovar e à Prof.ª Dr.ª Suzete de Paula Bornatto por me acolherem em suas salas de aula e partilharem conhecimento e experiência.

Agradeço, também, à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pelo financiamento concedido durante toda a realização desta pesquisa.

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo compreender as concepções de moral e civismo que delinearam a abordagem e a seleção de textos veiculados em livros didáticos de Língua Portuguesa publicados entre os anos 1966 e 1978, e se de alguma forma concordavam com os ideais preconizados para a formação Moral e Cívica no período de ditadura civil-militar no Brasil. Considerou-se, então, o livro didático como um objeto cultural (CHOPPIN, 2004; ESCOLANO BENITO, 2010), em conformidade com o contexto em que foi produzido, e sobre o qual circulam inúmeras representações sociais que, como discute Chartier (2002a), não constituem discursos neutros. Para a concretização deste estudo foram selecionadas seis coleções didáticas, publicadas antes e depois da Lei 5.692/71, dos seguintes autores: Domingos Paschoal Cegalla, Magda Soares e Reinaldo Mathias Ferreira. A análise comparativa entre as coleções dos mesmos autores publicadas em dois momentos permitiu, portanto, visualizar algumas mudanças e permanências em relação à apresentação de valores morais e cívicos nesses materiais. Aliou-se, ainda, a esse estudo outras fontes, como leis, decretos, pareceres e periódicos educacionais, assim como as definições presentes na *Pequena Enciclopédia de Moral e Civismo*. Como conclusão, constatou-se que os livros didáticos analisados, principalmente os anteriores à lei, veiculavam com certa recorrência tais valores por meio dos textos literários e atividades relacionadas. Ao confrontar essas abordagens com as diretrizes, definições e discussões educacionais a respeito da Educação Moral e Cívica, foi possível observar proximidades com as concepções de moral e civismo que esses materiais apresentavam. Logo, esses textos poderiam, num certo sentido, participar de forma interdisciplinar do projeto educacional do governo da época, que orientava uma formação Moral, pautada essencialmente em valores cristãos, em busca do aprimoramento do caráter; e uma formação Cívica em prol do bem comum e do progresso da nação. Nas coleções publicadas a partir da Lei 5.692/71, por sua vez, identificou-se uma redução significativa de textos e atividades com fundo moral e cívico, como também uma atualização nesses materiais, tanto em aspectos gráficos, como no sentido de ampliar a variedade gêneros textuais (literários e não-literários) para leitura e abordagem de conceitos da comunicação. Apesar do contexto educacional e ditatorial que englobava a produção e a reformulação desses livros, nesse caso parece haver predominado razões pedagógicas internas à disciplina de Língua Portuguesa, que passa a encarar a língua nacional como principal instrumento de Comunicação e Expressão da cultura brasileira (BRASIL, 1971b).

Palavras-chave: Literatura. Língua Portuguesa. Livro didático. Educação Moral e Cívica. Ditadura civil-militar.

ABSTRACT

The aim of this research is to understand the conceptions of moral and civism that oriented the approach and selection of texts published in Portuguese-language textbooks between 1966 and 1978, and whether they somehow agreed with the ideals advocated for Moral and Civic during the Brazilian civil-military dictatorship. The textbook was considered a cultural object (CHOPPIN, 2004; ESCOLANO BENITO, 2010), in accordance with the context in which it was produced, and about which numerous social representations exist, but as Chartier (2002a) states, are not neutral discourses. For this study, six didactic collections were selected, published before and after Law 5.692/71, by the following authors: Domingos Paschoal Cegalla, Magda Soares and Reinaldo Mathias Ferreira. The comparative analysis between the collections published by the same authors in two moments allowed, therefore, visualizing changes and continuities about moral and civic values in such material. Other sources were included in this study, such as laws, decrees, opinions and educational journals, as well as the definitions given by the *Pequena Enciclopédia de Moral e Civismo*. The findings reveal that textbooks prior to Law 5.692/71 conveyed such values with some recurrence through texts and related activities. When confronting these approaches with guidelines, definitions and educational discussions about Moral and Civic Education, it was possible to observe similarities with the conceptions of morality and civism presented. Therefore, these texts could, somewhat, participate in the interdisciplinary educational project of the government at the time, which directed for Moral formation, essentially based on Christian values, in search for character improvement; and a Civic formation favoring the common good and the progress of the nation. On the other hand, textbooks published after the Law 5.692/71 presented a significant reduction of texts and activities with a moral and civic background, as well as an update concerning both graphic aspects and the variety of textual genres (literary and non-literary) for reading and approaching communication concepts. Despite the educational and dictatorial context during the production and reformulation of these books, in this case, internal pedagogical reasons seem to have prevailed within the Portuguese-Language discipline, which considered the national language as the main instrument of Communication and Expression of Brazilian culture (BRASIL, 1971b).

Keywords: Literature. Portuguese language. Textbook. Moral and Civic Education. Civil-military dictatorship.

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo comprender las concepciones de moralidad y civismo que delinearon el abordaje y la selección de textos presentes en libros de texto de lengua portuguesa publicados entre 1966 y 1978, y si de alguna manera coincidían con los ideales preconizados para la formación de Moral y Cívica en el período de la dictadura cívico-militar brasileña. El libro de texto escolar fue, entonces, considerado como un objeto cultural (CHOPPIN, 2004; ESCOLANO BENITO, 2010), de acuerdo con el contexto en el que fue producido, y sobre el cual circulan incontables representaciones sociales que, como apunta Chartier (2002a), no constituyen discursos neutros. Para la realización de este estudio fueron seleccionadas seis colecciones didácticas, publicadas antes y después de la Ley 5.692/71, de los siguientes autores: Domingos Paschoal Cegalla, Magda Soares y Reinaldo Mathias Ferreira. El análisis comparativo entre las colecciones de los mismos autores publicados en dos momentos permitió, por lo tanto, visualizar algunos cambios y continuidades con relación a la presentación de los valores morales y cívicos en estos materiales. También se aliaron a este estudio otras fuentes de información, como leyes, decretos, dictámenes y revistas educativas, así como las definiciones presentes en la *Pequena Enciclopédia de Moral e Civismo*. En conclusión, se constató que los libros de texto analizados, especialmente los anteriores a la ley, transmitían valores cívicos y morales de la época con cierta recurrencia a través de textos literarios y actividades afines. Al confrontar estos abordajes con las orientaciones, definiciones y discusiones educativas sobre Educación Moral y Cívica, fue posible observar similitudes con las concepciones de moralidad y civismo que estos materiales presentaban. Por lo tanto, estos textos podrían, en cierto sentido, participar de manera interdisciplinar en el proyecto educativo del gobierno de la época, que orientaba una formación Moral, basada esencialmente en valores cristianos, con el objetivo de mejorar el carácter; y una formación Cívica en favor del bien común y del progreso de la nación. En las colecciones publicadas posteriormente a la Ley 5.692/71, a su vez, se identificó una significativa reducción de textos y actividades de trasfondo moral y cívico, así como una actualización de estos materiales, tanto en aspectos gráficos, como en el sentido de ampliar la variedad de géneros textuales (literarios y no-literarios) para la lectura y para la enseñanza de conceptos comunicativos. A pesar del contexto educativo y dictatorial que abarcó la producción y reformulación de estos libros, en este caso, parecen haber predominado razones pedagógicas internas a la disciplina de Lengua Portuguesa, que pasó a ver la lengua nacional como el principal instrumento de Comunicación y Expresión de la cultura brasileña (BRASIL, 1971b).

Palabras clave: Literatura. Lengua Portuguesa. Libro de Texto. Educación Moral y Cívica. Dictadura Cívico-Militar.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – RELAÇÃO ENTRE EMISSOR-CANAL-RECEPTOR-CÓDIGO 68
FIGURA 2 – CAPAS DA COLEÇÃO "PORTUGUÊS ATRAVÉS DE TEXTOS"..... 81
FIGURA 3 – MANUAL DO PROFESSOR (PORTUGUÊS ATRAVÉS DE TEXTOS) 81
FIGURA 4 – APRESENTAÇÃO DO TEXTO – "PORTUGUÊS ATRAVÉS DE TEXTOS" 82
FIGURA 5 – ESTUDO DO TEXTO – "PORTUGUÊS ATRAVÉS DE TEXTOS" 83
FIGURA 6 – CAPAS DA COLEÇÃO "COMUNICAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA"85
FIGURA 7 – COMPARAÇÃO DE PÁGINAS ENTRE AS COLEÇÕES DE MAGDA SOARES 87
FIGURA 8 – ALICE E HUMPTY-DUMPTY, LEWIS CARROLL 88
FIGURA 9 – ESTUDO DA COMUNICAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA..... 88
FIGURA 10 – EXERCÍCIO COM HQ 89
FIGURA 11 – ATIVIDADE COM RECORTE DE REVISTA..... 89
FIGURA 12 – CAPAS DA COLEÇÃO "PORTUGUÊS"..... 93
FIGURA 13 – ATIVIDADE DE INTERPRETAÇÃO – "PORTUGUÊS" 95
FIGURA 14 – ESTUDO GRAMATICAL – "PORTUGUÊS"..... 95
FIGURA 15 – CAPAS DA COLEÇÃO "PORTUGUÊS FUNDAMENTAL" 96
FIGURA 16 – COMPARAÇÃO DE PÁGINAS ENTRE AS COLEÇÕES DE CEGALLA..97
FIGURA 17 – CADERNO DE EXERCÍCIOS "PORTUGUÊS FUNDAMENTAL"..... 98
FIGURA 18 – PRIMEIRA EDIÇÃO DE "ESTUDO DIRIGIDO DE PORTUGUÊS" 100
FIGURA 19 – CAPAS DA COLEÇÃO "ESTUDO DIRIGIDO DE PORTUGUÊS" 101
FIGURA 20 – ILUSTRAÇÃO EM "ESTUDO DIRIGIDO DE PORTUGUÊS"..... 102
FIGURA 21 – ORIENTAÇÕES PARA A PRODUÇÃO DE ILUSTRAÇÕES..... 103
FIGURA 22 – ATIVIDADES EM "ESTUDO DIRIGIDO DE PORTUGUÊS"..... 104
FIGURA 23 – GRAMÁTICA EM "ESTUDO DIRIGIDO DE PORTUGUÊS"..... 105
FIGURA 24 – CAPAS: "COMUNICAÇÃO: ATIVIDADES DE LINGUAGEM"..... 107
FIGURA 25 – HQ EM "COMUNICAÇÃO: ATIVIDADES DE LINGUAGEM" 108
FIGURA 26 – ILUSTRAÇÃO COMO INCENTIVO À LEITURA 109
FIGURA 27 – COMPARAÇÃO DE PÁGINAS ENTRE AS COLEÇÕES DE FERREIRA110
FIGURA 28 – QUALIDADES MORAIS – "DE MÃE E DE SERVO" 131
FIGURA 29 – QUALIDADES MORAIS – "O RICO E O POBRE" 133
FIGURA 30 – LISTA DE HÁBITOS EM "ESTUDO DIRIGIDO DE EMC"..... 139

FIGURA 31 – LISTA DE HÁBITOS EM "PORTUGUÊS" 140
FIGURA 32 – BONS HÁBITOS EM "PORTUGUÊS" 140
FIGURA 33 – BONS HÁBITOS EM "ESTUDO DIRIGIDO DE PORTUGUÊS" 141
FIGURA 34 – BONS HÁBITOS EM "COMUNICAÇÃO: ATIVIDADES DE LINGUAGEM" 142
FIGURA 35 – BOAS E MÁS AÇÕES – "ESTUDO DIRIGIDO DE PORTUGUÊS" 144
FIGURA 36 – "A CONSCIÊNCIA" – INTERPRETAÇÃO 146
FIGURA 37 – "MENTIRAS" – "COMUNICAÇÃO: ATIVIDADES DE LINGUAGEM". 149
FIGURA 38 – ILUSTRAÇÃO DE "O TESOURO DE MUJIQUE" 151
FIGURA 39 – "A FORMATURA" – INTERPRETAÇÃO 153
FIGURA 40 – "EMBOSCADA" – PROPOSTA DE REDAÇÃO 157
FIGURA 41 – "O PROFESSOR E O PRÍNCIPE" – INTERPRETAÇÃO 159
FIGURA 42 – "A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA" – PORTUGUÊS FUNDAMENTAL.. 160
FIGURA 43 – "O MENINO" – PORTUGUÊS FUNDAMENTAL 164
FIGURA 44 – "CASAMENTO" – ESTUDO DIRIGIDO DE PORTUGUÊS 168
FIGURA 45 – "NAMORO" – COMUNICAÇÃO: ATIVIDADES DE LINGUAGEM 169
FIGURA 46 – "QUE SABEMOS SOBRE JESUS CRISTO?" 173
FIGURA 47 – "ORAÇÃO E TRABALHO" – ATIVIDADES DE INTERPRETAÇÃO 179
FIGURA 48 – "SAGARANA" – ATIVIDADES DE INTERPRETAÇÃO 183
FIGURA 49 – "SEU TICO" – "PORTUGUÊS FUNDAMENTAL" 184
FIGURA 50 – "VIOLADOR DE CORRESPONDÊNCIAS" – COMUNICAÇÃO: ATIVIDADES DE LINGUAGEM 186
FIGURA 51 – "SUJISMUNDO" – PORTUGUÊS FUNDAMENTAL 188
FIGURA 52 – "CEBOLINHA" – COMUNICAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA 191
FIGURA 53 – "O PROBLEMA DA POLUIÇÃO NO MUNDO" – COMUNICAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA 192
FIGURA 54 – "PROCESSO DE COMUNICAÇÃO" – COMUNICAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA 193
FIGURA 55 – "POVO DESENVOLVIDO É POVO LIMPO" – COMUNICAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA 193
FIGURA 56 – "O QUE É UM POVO DESENVOLVIDO?" – COMUNICAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA 194
FIGURA 57 – "POLUIÇÃO" – COMUNICAÇÃO: ATIVIDADES DE LINGUAGEM 195
FIGURA 58 – "LIXO" – COMUNICAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA 196

FIGURA 59 – "DEVASTAÇÃO" – COMUNICAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA..... 200
FIGURA 60 – "MEIOS DE COMUNICAÇÃO" – COMUNICAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA..... 204
FIGURA 61 – "O TEMOR DA INFLUÊNCIA DA TV" – COMUNICAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA..... 205
FIGURA 62 – "AVANTE SELEÇÃO" – COMUNICAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA 207
FIGURA 63 – "AVANTE SELEÇÃO" – JORNAL O PASQUIM 208

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – COLEÇÕES DA AUTORA MAGDA SOARES 19
QUADRO 2 – COLEÇÕES DO AUTOR DOMINGOS P. CEGALLA 19
QUADRO 3 – COLEÇÕES DO AUTOR REINALDO M. FERREIRA 19
QUADRO 4 – AUTORES MAIS FREQUENTES NAS COLEÇÕES PUBLICADAS ANTES DA LEI 5.692/71 114
QUADRO 5 – AUTORES MAIS FREQUENTES POR COLEÇÃO – ANTES DA LEI 5.692/71 115
QUADRO 6 – FREQUÊNCIA DE GÊNEROS TEXTUAIS ANTES DA LEI 5.692/71 118
QUADRO 7 – FREQUÊNCIA DE GÊNEROS TEXTUAIS PRINCIPAIS POR COLEÇÃO – ANTES DA LEI 5.692/71 119
QUADRO 8 – AUTORES MAIS FREQUENTES NAS COLEÇÕES PUBLICADAS DEPOIS DA LEI 5.692/71 120
QUADRO 9 – AUTORES MAIS FREQUENTES POR COLEÇÃO – DEPOIS DA LEI 5.692/71 121
QUADRO 10 – FREQUÊNCIA DE GÊNEROS TEXTUAIS DEPOIS DA LEI 5.692/71 .. 123
QUADRO 11 – FREQUÊNCIA DE GÊNEROS TEXTUAIS PRINCIPAIS POR COLEÇÃO – DEPOIS DA LEI 5.692/71 123
QUADRO 12 – TEXTOS COM ABORDAGEM MORAL E CÍVICA – ANTES DA LEI 5.692/71 128
QUADRO 13 – TEXTOS COM ABORDAGEM MORAL E CÍVICA – DEPOIS DA LEI 5.692/71 129

LISTA DE SIGLAS

ABL	– Academia Brasileira de Letras
AERP	– Assessoria Especial de Relações Públicas
CADES	– Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário
CAMDE	– Campanha da Mulher pela Democracia
CEALE	– Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CFE	– Conselho Federal da Educação
CNMC	– Comissão Nacional de Moral e Civismo
CNME	– Campanha Nacional de Material de Ensino
COLTED	– Comissão do Livro Técnico e Livro Didático
CPDOC	– Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil
EMC	– Educação Moral e Cívica
EPB	– Estudo de Problemas Brasileiros
FAE	– Faculdade de Educação
FENAME	– Fundação Nacional do Material Escolar
FEUSP	– Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
HQ	– História em Quadrinhos
INEP	– Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
IPES	– Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases
LIMDE	– Liga da Mulher pela Democracia
LIVRES	– Banco de dados Livros Escolares do Brasil
MEC	– Ministério da Cultura e Educação
OSPB	– Organização Social e Política do Brasil
PIN	– Programa de Integração Nacional
RBEP	– Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
SNEL	– Sindicato Nacional dos Editores de Livros
TCH	– Teoria do Capital Humano
UCF	– União Cívica Feminina
UFMG	– Universidade Federal de Minas Gerais
USAID	– United States Agency for International Development
USP	– Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 14
2 MORAL E CIVISMO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA 35
2.1 EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA NO PERÍODO DE DITADURA CIVIL-MILITAR 40
3 LITERATURA E FORMAÇÃO MORAL E CÍVICA 55
3.1 LITERATURA NA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA 62
4 COLEÇÕES DIDÁTICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA (1966-1978) 73
4.1 AUTORES E COLEÇÕES 79
4.1.1 Magda Soares 79
4.1.2 Domingos Paschoal Cegalla 90
4.1.3 Reinaldo Mathias Ferreira 99
4.2 A SELEÇÃO DE TEXTOS 112
5 MORAL E CIVISMO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA A PARTIR DO TEXTO LITERÁRIO 126
5.1 VALORES MORAIS 130
5.2 VALORES CÍVICOS 174
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 211
FONTES 219
REFERÊNCIAS 224
APÊNDICE 1 – BIOGRAFIAS 236
APÊNDICE 2 – TEXTOS E AUTORES PRESENTES NAS COLEÇÕES PUBLICADAS ANTES DA LEI 5.692/71 241
APÊNDICE 3 – FREQUÊNCIA DE AUTORES NAS COLEÇÕES PUBLICADAS ANTES DA LEI 5.692/71 250
APÊNDICE 4 – TEXTOS E AUTORES PRESENTES NAS COLEÇÕES PUBLICADAS DEPOIS DA LEI 5.692/71 254
APÊNDICE 5 – FREQUÊNCIA DE AUTORES NAS COLEÇÕES PUBLICADAS DEPOIS DA LEI 5.692/71 261
ANEXO 1 – CARTA DE DIVULGAÇÃO – "COMUNICAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA" 265
ANEXO 2 – PARECER – PEQUENA ENCICLOPÉDIA DE MORAL E CIVISMO (1967) 266

1 INTRODUÇÃO

Durante o período de ditadura civil-militar[1] no Brasil (1964-1985), a discussão em torno da moral e do civismo era uma das grandes preocupações do regime vigente. Contudo, esses valores estão presentes na história da educação brasileira desde o período imperial, quando os discursos oficiais veiculavam preceitos de nacionalidade e de bons costumes a fim de propagar a civilização entre os alunos (ABREU, 2008); e enquanto disciplina escolar desde os primeiros anos da Proclamação da República (HORTA, 1994), quando passou a fazer parte do currículo escolar obrigatório a partir da Reforma "João Luiz Alvez", em 1925, como Instrução Moral e Cívica. Com o passar dos anos, a disciplina se remodelou no meio educacional brasileiro. A partir dos anos 1960, por exemplo, obteve maior visibilidade, pois representava "uma estratégia no âmbito escolar para se fazer inculcar preceitos de civilidade em tempos autoritários." (GUSMÃO; HONORATO, 2019, p. 6). O Parecer n° 117, de 30 de abril de 1964, definia o ensino moral e cívico como o que "há de mais essencial e básico na educação integral do homem." (CFE, 1964a, p. 15), e afirmava que o momento atual, à época, do Brasil e do mundo, exigia, "efetivamente, maior atenção para a formação da consciência dos adolescentes, quanto ao exercício dos seus deveres morais e cívicos." (CFE, 1964a, p. 15).

Tamanha era a importância dada a tais princípios que a Educação Moral e Cívica (EMC) foi, mais tarde, instituída como disciplina obrigatória por meio do Decreto-Lei n° 869/69. O Conselho Federal de Educação (CFE) menciona no Parecer n° 94 de 1971 – que complementa o processo de implementação da EMC, conforme o que já tinha sido apresentado no Decreto-Lei n° 869/69 – que a moral poderia ser compreendida como

> A imantação da vontade humana para o Bem, para a Justiça, para o Direito, sua subordinação livre ao Dever tudo isto é o fruto de um condicionamento ou de uma soma de circunstâncias efêmeras e aleatórias. Esta imantação da vontade humana para o Bem é a face visível que toma o Instinto Moral, a mais profunda, mais grave e mais específica de nossas tendências essenciais. – A quem visa, assim, a Educação Moral? – Visa à decantação do Instinto Moral de um ser livre, à sua formação consciente e crítica, ao seu aperfeiçoamento, no convívio com os outros, através do crescimento humano progressivo da criança, do adolescente e do jovem, até a idade adulta. Esta é a tarefa imensa da Educação Moral. (CFE, 1971a, p. 97).

Em relação ao civismo, por sua vez, o parecer aponta o seguinte:

[1] O uso do termo "ditadura civil-militar" nesta pesquisa se deu em virtude do reconhecimento da participação e do apoio de amplos segmentos da população no golpe que instaurou o regime militar no país em 1964 (REIS, 2014).

> O homem, sujeito e objeto da Educação Moral, vive na "Civitas". Sua condição de cidadão é a fonte de um relacionamento especial entre ele, seus concidadãos e sua Pátria [...] é na medida em que toma consciência de si mesmo, e da sociedade de que faz parte que, o homem desenvolve sua consciência crítica. Esta consciência ele a exercerá e a desenvolverá participando do desenrolar da própria História [...] Formando assim a criança e o adolescente, a Educação Cívica estará preparando o futuro adulto participante, capaz de discernir e de optar, mediante o amadurecimento de uma consciência crítica, e desejoso de construir e de transmitir aos seus filhos uma Pátria ainda mais merecedora de amor e respeito [...] O civismo brasileiro, no momento, é comprometer-se com a fase histórica de desenvolvimento do país e trabalhar na construção de uma Pátria engrandecida. (CFE, 1971a, p. 298).

Compreendia-se, então, a moral como regras de comportamento; e o civismo, como a atuação consciente do cidadão na sociedade. A moral teria como âncora a ação e os valores, e serviria como base para o civismo, visto que, sem "as boas ações", o estudante não teria a base suficiente para exercer sua cidadania à luz de um conjunto de princípios necessários para comprometer-se com o seu país. De acordo com Almeida (2009), o principal objetivo de tal formação no contexto escolar era aliar tradição com progresso, e segurança com desenvolvimento, dessa forma, à moral cabia "resgatar os valores da ordem e ao civismo, entusiasmar a juventude perante as questões não resolvidas e que devem ser defrontadas com autêntico espírito patriótico, em direção ao progresso." (ALMEIDA, 2009, p. 17).

Previa-se, ainda, que o ensino moral e cívico permeasse não somente o ambiente obrigatório da EMC, mas, num certo sentido, todo o contexto educacional da época. O Parecer nº 136/54, emitido pelo CFE, por exemplo, já mencionava que a formação moral e cívica deveria contar com "a cooperação de todos os professores [...] quer quanto aos seus aspectos éticos gerais, quer quanto aos aspectos cívicos, realçando a contribuição nas classes de linguagem, geografia, história, artes plásticas, música, desportes." (CFE, 1964b, p. 73). Dessa forma, definia-se, por meio deste Parecer, "que toda a dinâmica escolar, com as suas possibilidades e os seus recursos, seria responsável pela EMC; que ela seria um objetivo das escolas de todos os graus; [...]." (OLIVEIRA; BIANCHINI, 2017, p. 281). Após a implementação da EMC como disciplina obrigatória em 1969, mantinha-se essa sugestão de interdisciplinaridade, uma vez que o Parecer nº 94/71 indicava que, "em todas as áreas de estudo", os professores deveriam "conduzir seus alunos à vivência dos conceitos teóricos de moral e civismo." (CFE, 1971a, p. 307). Assim, para que o programa de EMC alcançasse os objetivos visados na época, orientava-se que, além do professor que fosse ministrar a disciplina, os demais educadores também precisariam "se imbuir dos mesmos ideais e das mesmas responsabilidades cívicas [...]." (CFE, 1971a, p. 307).

Chega-se a tal discussão pelo fato de que, no decorrer do desenvolvimento da minha dissertação de mestrado (BULOTAS, 2017) – em que busquei compreender o ensino de Língua Portuguesa em relação à Lei 5.692/71 –, deparei-me, durante a análise da coleção didática *Estudo Dirigido de Português* (1971-1974), com diferentes textos literários[2] e atividades relacionadas com fundo moral/cívico, ou com a possibilidade de serem abordados dessa forma, servindo como meio para a exemplificação de virtudes e normas de conduta.

Entende-se, com isso, que a literatura pode ser um importante instrumento de instrução e educação, visto que os valores que a sociedade preconiza, ou que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações literárias (CANDIDO, 2004, p. 175). Ao considerar que a literatura, como instrumento de formação moral, em livros didáticos de Língua Portuguesa, atravessa diferentes períodos e tende a perdurar, alterando-se apenas o significado atribuído à "formação moral" (SOARES, 2001, p. 46), a pesquisa centrou-se no objetivo de compreender as concepções de moral e civismo que delinearam a abordagem e a seleção de textos veiculados em livros didáticos de Língua Portuguesa publicados entre os anos 1960 e 1970, e se, de alguma forma, concordavam – visto também a questão da interdisciplinaridade ora discutida – com os ideais preconizados na época para a Educação Moral e Cívica.

Diante disso, a pesquisa desdobra-se a partir de duas hipóteses: a primeira considerou que os livros didáticos de Língua Portuguesa, embora antes já abordassem (SOARES, 2001), continuaram a veicular valores morais e religiosos, assim como valores cívicos, por meio dos textos literários e atividades relacionadas. Logo, os textos presentes nesses materiais poderiam colaborar, num certo sentido, com o projeto formativo moral e cívico previsto na época – preconizado pelas leis, decretos e pareceres educacionais. A segunda hipótese, por sua vez, considerou que devido à promulgação da Lei 5.692/71, que trouxe novos objetivos ao ensino de Língua Portuguesa, resultando na reformulação dos livros didáticos destinados à disciplina, textos e abordagens com propósitos morais e cívicos receberam menos ênfase nas coleções publicadas após esse momento, tornando-se, portanto, menos evidentes do que aqueles que buscavam facilitar a aprendizagem dos processos comunicativos.

Como objetivos específicos buscou-se:

1. Vislumbrar as representações de moral e civismo na história da educação brasileira para, então, compreender a Educação Moral e Cívica durante o período de ditadura civil-militar;

[2] Compreende-se como literatura, nesta pesquisa, textos, fragmentados ou completos, de diferentes gêneros como: romances, contos, crônicas, poemas, fábulas, entre outros.

2. Discutir aspectos históricos da relação entre literatura e formação moral e cívica, assim como as diretrizes curriculares e orientações educacionais do período aqui investigado a respeito do ensino de literatura na disciplina de Língua Portuguesa;
3. Averiguar os livros didáticos de Língua Portuguesa selecionados para esta pesquisa e seus autores, conferindo aspectos relacionados à publicação, à metodologia e à configuração gráfica, como também o rol de escritores e gêneros textuais presentes nesses materiais;
4. Identificar, por meio dos livros didáticos, textos literários – e atividades relacionadas – utilizados para a discussão de conteúdos morais e cívicos, a fim de compreender as concepções de moral e civismo que delineavam a abordagem e a seleção desses textos, assim como as possíveis relações com o que se preconizava na época para a formação de tais valores.

Para tanto, a compreensão de alguns conceitos torna-se imprescindível para esta pesquisa. As reflexões de Roger Chartier, acerca da História Cultural, revelam que todas as manifestações humanas se configuram em *representações* "às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado." (CHARTIER, 2002a, p. 17). As representações em geral são determinadas de acordo com os interesses daqueles que as forjam, sendo preciso relacionar os "discursos proferidos com a posição de quem os utiliza." (CHARTIER, 2002a, p. 17). Além disso, as representações geram inúmeras *apropriações*, que são "formas diferenciadas de interpretação", ou seja, consistem

> No que os indivíduos fazem com o que recebem, e que é uma forma de invenção, de criação e de produção desde o momento em que se apoderam dos textos ou dos objetos recebidos. Desta maneira, o conceito de apropriação pode misturar o controle e a invenção, pode articular a imposição de um sentido e a produção de novos sentidos. (CHARTIER, 2001, p. 67).

O livro didático foi considerado, portanto, como um objeto cultural (CHOPPIN, 2004; ESCOLANO BENITO, 2010), em conformidade com o contexto em que foi produzido, e sobre o qual circulam inúmeras representações sociais que, de acordo com Chartier, não constituem discursos neutros, pois produzem "estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas." (2002a, p. 17).

Destaca-se que os textos literários permitem, da mesma forma, múltiplos sentidos e múltiplas interpretações, conforme as "disposições individuais, culturais e sociais de cada um

dos leitores." (CHARTIER, 1996, p. 100). Ao entrar no contexto escolar, um texto pode ainda transformar-se, isso porque precisa muitas vezes cumprir algumas demandas curriculares e formativas (BATISTA, 2008). Nesse processo de reprodução pode receber as marcas sociais daqueles que produzem o objeto em que se inscreve: "dependente das configurações sociais que o produzem, que o reproduzem e a que se destinam, os textos, por fim, se diversificam tendo em vista as práticas e os leitores que efetivamente se apropriam." (BATISTA, 2008, p. 18). A leitura é, então, uma prática que produz sentidos singulares, "de significações de modo nenhum redutíveis às intenções dos autores de textos ou dos fazedores de livros." (CHARTIER, 2002b, p. 123). Assim, além do ato intencional de quem escreve e produz o livro escolar, existem também as interpretações referentes aos textos ali presentes, que cada leitor, aluno ou professor, ao interagir com o livro pode construir.

Por outro lado, não se buscou investigar nesta pesquisa as práticas dos professores e alunos em relação aos textos literários que circularam nesses livros didáticos, mas sim as possibilidades interpretativas e as concepções morais e cívicas que orientavam essas leituras, entendendo-as como discursos pensados e intencionais (CHARTIER, 2002a) conforme o contexto no qual se inserem.

Para a concretização deste estudo foram selecionados livros didáticos de Língua Portuguesa, destinados ao ensino de 1ª a 4ª séries do ginasial e 5ª a 8ª séries do 1° grau, que circularam durante o regime ditatorial. Além disso, buscou-se analisar seus materiais complementares, como os livros na versão do professor, Cadernos de Exercícios e Manual do Professor, uma vez que podem também fornecer importantes informações em relação às questões abordadas nos livros principais. Definiu-se, então, seis coleções[3] didáticas (sistematizadas nos quadros 1, 2 e 3), de autores reconhecidos no período (BORNATTO, 2011) – Magda Soares, Domingos P. Cegalla e Reinaldo M. Ferreira –, e publicadas em dois momentos: antes e depois da Lei 5.692/71. A amostra de livros foi catalogada em sebos de diversos estados brasileiros por via da plataforma de compra *on-line Estante Virtual*, assim como a partir da Biblioteca Pública do Paraná e do Banco de Dados de Livros Escolares do Brasil – LIVRES, mantido pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), comprovando, dessa forma, a circulação nacional desses materiais.

[3] O termo *coleção* é utilizado nesta pesquisa para se referir aos livros de um mesmo autor destinados a diferentes séries e produzidos a partir de um mesmo projeto editorial.

QUADRO 1 – COLEÇÕES DA AUTORA MAGDA SOARES

Título	Ano	Ed.	Série
Português através de textos	1966	4ª	1° ginasial
Português através de textos	1967	4ª	2° ginasial
Português através de textos	1968	?	3° ginasial
Português através de textos	1970	3ª	4° ginasial
Comunicação em L. Portuguesa	1972	?	5ª série
Comunicação em L. Portuguesa	1977	3ª	6ª série
Comunicação em L. Portuguesa	1974	?	7ª série
Comunicação em L. Portuguesa	1975	?	8ª série

FONTE: A autora.

QUADRO 2 – COLEÇÕES DO AUTOR DOMINGOS P. CEGALLA

Título	Ano	Ed.	Série
Português	1971	21ª	1º ginasial
Português	1967	15ª	2º ginasial
Português	1969	15ª	3º ginasial
Português	1967	14ª	4º ginasial
Português Fundamental	1973	2ª	5ª série
Português Fundamental	1973	2ª	6ª série
Português Fundamental	1975	4ª	7ª série
Português Fundamental	1974	2ª	8ª série

FONTE: A autora.

QUADRO 3 – COLEÇÕES DO AUTOR REINALDO M. FERREIRA

Título	Ano	Ed.	Série
Estudo Dirigido de Português	1971	6ª	1° ginasial
Estudo Dirigido de Português	1971	7ª	2° ginasial
Estudo Dirigido de Português	1971	3ª	3° ginasial
Estudo Dirigido de Português	1971	3ª	4° ginasial
Comunicação: atividades de linguagem	1978	2ª	5ª série
Comunicação: atividades de linguagem	1978	3ª	6ª série
Comunicação: atividades de linguagem	1977	1ª	7ª série
Comunicação: atividades de linguagem	1978	2ª	8ª série

FONTE: A autora.

Buscou-se, portanto, delimitar a presente pesquisa entre 1966 e 1978 conforme as edições dos livros didáticos localizados[4]. A escolha comparativa entre as coleções publicadas antes e depois da Lei 5.692/71 se justifica pelas mudanças que ocorreram na educação e na disciplina de Língua Portuguesa devido à legislação em questão, promovendo a reformulação dos livros didáticos da época. Nesta perspectiva, a análise dessas coleções em dois momentos permite visualizar os impactos da nova legislação e do contexto da época, tanto na parte gráfica e metodológica desses livros, como em relação à seleção e à abordagem dos textos literários.

Apesar de esta pesquisa não se debruçar especificamente no estudo da disciplina de EMC, considerou-se necessário visitar brevemente seu percurso histórico a fim de compreender a moral e o civismo na educação escolar brasileira. Dessa forma, a leitura de trabalhos já realizados sobre o tema – assim como sobre a formação de valores morais e cívicos na escola, materiais didáticos, ensino de Língua Portuguesa e Literatura – contribuiu para o aprofundamento do presente estudo.

A partir da discussão de Carlota Boto, em seu artigo *A racionalidade escolar como processo civilizador: a moral que captura almas* (2010), foi possível compreender aspectos do ensino da moral e do civismo no contexto educacional a partir dos livros escolares destinados à leitura. Utilizando como referência teórica principal a obra de Norbert Elias, a autora analisa livros de leitura portugueses, utilizados em escolas entre meados do século XIX e os primeiros anos do século XX, para o ensino primário. De acordo com Boto, esses livros claramente perfaziam, em seu interior, "estratégias de controle, instauração, preservação e perpetuação de valores, de tradições, de costumes existentes ou pretendidos por grupos em posição de poder na sociedade." (2010, p. 38). Na análise dos livros feita pela pesquisadora é possível notar que o ensino moral se confundia com o percurso de letramento da criança. A moral era costumeiramente transmitida por meio do texto literário para que, ao mesmo tempo em que se ensinava leitura, escrita e gramática, demonstravam-se exemplos de bom comportamento, de dever e justiça, para formar, assim, "ideias de pátria, de família, de criança, de disciplina, etc." (BOTO, 2010, p. 35).

[4] Embora se compreenda a importância da análise da primeira edição de livros didáticos numa pesquisa histórica, devido à falta preservação dos livros escolares de décadas anteriores, houve certa dificuldade em se localizar primeiras publicações. A presente pesquisa delineou-se, portanto, conforme as edições mais antigas dos livros didáticos em discussão e que estavam disponíveis em sebos e bibliotecas. Não foi possível, ainda, identificar se havia diferenças significativas entre as reedições e com qual frequência eram realizadas. Contudo, conforme pôde-se observar a partir do acesso a alguns exemplares, não havia mudanças relevantes entre uma edição e outra; até porque, como indica Imbruniz (2019), nesse período muitas vezes uma nova edição significava apenas uma nova reimpressão.

Maria Helena Capelato (2009), ao analisar livros escolares infantis publicados durante o regime franquista que se instaurou na Espanha após o final da Guerra Civil, identificou que esses materiais eram orientados por um forte sentido patriótico e religioso, constituindo instrumentos importantes de doutrinação infantil.

> Tais livros eram destinados a crianças que frequentavam a escola primária e foram produzidos sobretudo nas duas primeiras fases do governo de Franco, no intuito de formar as consciências dos patriotas mirins com base em valores estabelecidos pelo novo poder instaurado na Espanha após o final da Guerra Civil. (CAPELATO, 2009, p. 118).

A autora constata que, nos livros analisados, Deus e Pátria são importantes pilares para o regime franquista e aparecem de diferentes formas tanto nas ilustrações, quanto nos textos. Os valores morais e patrióticos eram, então, assimilados junto à devoção religiosa a partir de contos, fábulas e outros gêneros textuais.

Por sua vez, autores como Esquinsani (2019) e Gusmão e Honorato (2019), ao analisarem livros didáticos destinados ao ensino de EMC que circularam durante o período de ditadura civil-militar no Brasil, constataram que, por meio desses materiais, o regime buscou reforçar o seu discurso de legitimação, assim "uma das principais intenções destas obras de EMC era 'moldar' o pensamento dos alunos de acordo com os princípios do período ditatorial" (ESQUINSANI, 2019, p. 137), propagando valores e padrões comportamentais considerados civilizados.

> Havia um esforço de enquadramento da personalidade dos alunos no entrelaçamento entre obrigações e responsabilidades a serem desempenhadas em relação à Pátria, a Deus, à família, ao trabalho, a si mesmo e à sociedade. Os direitos e deveres eram interdependentes com a doutrina nacional para obter o modo vida ordeiro, espiritual e patriótico [...]. Em síntese, durante a Ditadura Civil-Militar, a disciplina e os livros de EMC disseminavam prescrições de hábitos, costumes, valores, virtudes, deveres e direitos. As orientações indicam um estágio civilizatório brasileiro marcado pela supremacia de poder dos códigos militares, dos princípios cristãos, da conservação da ideia de família tradicional e da segurança da propriedade daqueles bem dotados economicamente. (GUSMÃO; HONORATO, 2019, p. 23).

Diante de tais estudos, é evidente que, em geral, a escola – assim como os materiais didáticos que nela circulam – constitui uma "instância civilizadora" que veicula saberes e formas de conduta valorizados pela sociedade (BOTO, 2010). No ambiente educacional brasileiro, essa relação entre a escola e a formação de valores morais e cívicos está presente, como já mencionado, desde sua instauração, assim é possível perceber linhas de continuidade relacionadas ao uso desses princípios pelo Estado e seus governantes (ARCE, 2007).

No período que antecede a ditadura civil-militar, a Educação Moral e Cívica era compreendida, conforme a Lei de Diretrizes e Bases 4.024/61, como prática educativa. Essa prática, menciona Arce (2007, p. 12), deveria cuidar das necessidades físicas, artísticas, cívicas, morais e religiosas, para a plena formação dos adolescentes. Por sua vez, após o início da ditadura civil-militar, a Educação Moral e Cívica foi instituída como disciplina obrigatória por meio do Decreto-Lei n° 869/69. A dissertação de Filgueiras (2006), *A Educação Moral e Cívica e sua produção didática: 1969-1993*, elucidou questões importantes acerca dessa obrigatoriedade da disciplina e de seus objetivos no currículo escolar, permitindo compreender concepções de moral e civismo que envolviam essa formação na época. A autora aponta a relevância do Conselho Federal de Educação e da Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC) na estruturação dos programas curriculares de EMC, demonstrando a correlação de forças que havia entre CFE e a CNMC em torno das suas atuações e na elaboração das normas sobre a Educação Moral e Cívica. Filgueiras (2006) traz, ainda, a discussão acerca dos livros didáticos produzidos para a disciplina de EMC, e que serviram de fonte para a sua investigação, o que proporcionou vislumbrar questões importantes sobre o mercado editorial didático e os programas que regulamentavam esses materiais, como a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED) e a Fundação do Material Escolar (FENAME).

Almeida (2009), por sua vez, em *Educação Moral e Cívica na ditadura militar: um estudo de manuais didáticos*, buscou investigar o papel da disciplina de EMC e de Organização Social e Política do Brasil (OSPB) durante o período de ditadura civil-militar a partir dos manuais didáticos. O autor verificou a influência desses materiais na formação de posturas conformistas, em consonância ao regime civil-militar, e constatou a veiculação de argumentos persuasivos. A partir da análise do autor é possível ter contato com exemplos de valores morais, éticos e sociais que, de acordo com os manuais da época, "levam à perfeição humana: justiça, prudência, fortaleza, temperança, obediência, humildade, sinceridade, tolerância, solidariedade e outras." (ALMEIDA, 2009, p. 57), assim como de valores cívicos, "que levam o cidadão a ter amor à Pátria, a respeitar as leis e as autoridades constituídas, a trabalhar pelo bem comum, a conhecer melhor nossa terra e nossa gente, a ter espírito democrático, etc." (ALMEIDA, 2009, p. 57). Portanto, seu estudo permite compreender a circulação desses preceitos por meio dos livros didáticos de EMC e suas possíveis representações no ambiente educacional.

Emanuelle G. R. Cordeiro (2010), ao analisar em sua dissertação de mestrado, *Disciplina de Educação Moral e Cívica no Colégio Estadual do Paraná (1969-1986)*, a implementação da disciplina de Educação Moral e Cívica no Colégio Estadual do Paraná, demonstra que as orientações em relação ao Decreto-Lei n° 869/69 e às práticas de EMC foram

efetuadas, de forma particular, de acordo com cada instituição. Além disso, a autora aponta a presença marcante da moral e do civismo no ambiente escolar, quando relata que atividades relacionadas ao tema já eram realizadas na instituição, assim como em outras do mesmo Estado, antes mesmo da instituição obrigatória da EMC como disciplina em 1969.

> Atividades escolares relacionadas à EMC eram desenvolvidas no CEP mesmo antes da sua instituição obrigatória no meio escolar pelo Decreto-Lei n.º 869/69. [...] em 1966 já havia no colégio um Clube de Civismo, considerado como prática educativa, além das disciplinas que pressupõem um tratamento, ainda que de forma indireta, de assuntos que faziam parte da EMC. Desta forma, o civismo e o patriotismo já faziam parte da cultura escolar do CEP. Com o Decreto, deu-se continuidade a esse sentimento e a ações já intrínsecas a esta cultura escolar [...]. (CORDEIRO, 2010, p. 79-80).

Edilene M. L. Santos (2017), em sua dissertação *A disciplina Educação Moral e Cívica no curso normal do Colégio Martinus (1969-1978): diálogos e representações*, buscou analisar a configuração da moral e do civismo, por intermédio da disciplina de EMC no Curso Normal do Colégio Martinus, no período que se estende de 1969 (ano em que ocorreu a implantação do Curso Normal no Colégio Martinus) a 1978 (ano em que o Curso Normal encerrou as suas atividades). Por ser um colégio confessional, a autora buscou averiguar se e como os valores cristãos, a moralidade e o civismo presentes no projeto pedagógico do Curso Normal do Martinus foram reforçados ou complementados pela EMC. Como resultado, concluiu que, por se tratar de um colégio confessional luterano, a moral e o civismo presentes no projeto pedagógico do Curso Normal do Colégio Martinus precederam o decreto que instituiu a obrigatoriedade da disciplina, que validou e reforçou valores já existentes nessa instituição. Dessa forma, foi possível vislumbrar, nos trabalhos de Santos (2017) e Cordeiro (2010), os princípios morais, cívicos e religiosos que nortearam a disciplina de EMC e o currículo escolar durante a época, assim como uma maior compreensão acerca do Decreto-Lei n° 869/69 que a tornou obrigatória.

Anos depois, a ditadura resultaria em outra importante mudança para o ambiente educacional a partir da Lei 5.692/71, que reformou o ensino primário e médio. A legislação em questão, promulgada pelo então Presidente da República Emílio G. Médici, em 11 de agosto de 1971, promoveu novas diretrizes para o ensino escolar. Com a reforma, o Primário e Ginásio passaram a ser denominados como 1° grau[5], e o antigo Colegial como 2° grau[6]. Conforme aponta Queirós, a partir desse momento, modificou-se

[5] O termo corresponde atualmente aos anos do ensino fundamental.
[6] O termo corresponde atualmente aos anos do ensino médio.

> A estrutura anterior de ensino [...]. Os cursos profissionalizantes existentes no ginásio foram extintos e o ensino de 1° grau, portanto, não ofereceria formação profissional, enquanto o 2° grau todo foi estruturado como profissionalizante. Alguns dos princípios básicos indicados na lei eram: "Obrigatoriedade e gratuidade", pois o ensino de 1° grau passou a ser obrigatório dos 7 aos 14 anos (arts. 20 e 44); "Integração", prevendo uma integração vertical e horizontal entre a antiga estrutura de escola primária com o ginásio, e não uma simples junção (art.18) e "Sondagem de aptidões e orientações para o trabalho" (art.5). (2014, p. 16).

Valério (2012), em *Ideologia Política na Ditadura civil-militar e o Ensino de Segundo Grau a partir da Lei 5.692/71*, discute como ocorreram as mudanças na educação conforme a Lei 5.692/71, em especial no ensino de 2° grau. A autora frisa que, para manter a "ordem social", o ensino era uma ferramenta importante, reforçando o pensamento da escola como um potencial instrumento de controle social que servia de modelo para a ordem e a disciplina, isso porque buscava-se no período educar os futuros cidadãos para o progresso da nação. Assim, a partir desse momento, para o ensino de 1° e de 2° graus foram estabelecidos currículos com um "núcleo-comum", composto de três áreas: "comunicação e expressão, estudos sociais e ciências"; e com uma "parte diversificada" voltada para o ensino técnico. As disciplinas do núcleo-comum se organizavam em: Língua Portuguesa, em Comunicação e Expressão; Geografia, História e Organização Social e Política do Brasil, em Estudos Sociais; e Matemática e Ciências Físicas e Biológicas, em Ciências.

Observa-se, então, que no período aqui estudado, o currículo escolar passou por algumas transformações. Segundo Goodson (1995) e Chervel (1990), o currículo e as disciplinas escolares são construções culturais, produzidas dentro de contextos históricos, políticos e sociais específicos. Para Goodson (1995), o currículo escolar está sempre sujeito a mudanças e flutuações, assim como a receber influências de fatores internos e externos à escola, os quais envolvem conflitos e relações de poder e interesse. Assim, para se compreender as disciplinas escolares, ou seja, o lugar que ocupam e a função que desempenham, é preciso entender também as forças sociais que recaem sobre elas: "a disciplina escolar é construída social e politicamente e os atores envolvidos empregam uma gama de recursos ideológicos e materiais à medida que prosseguem as suas missões individuais e coletivas." (GOODSON, 1997, p. 43).

Chervel destaca que o estudo da história das disciplinas escolares permite, ainda, questionar "porque a escola ensina o que ensina?" (CHERVEL, 1990, p. 190). Para tanto, o autor salienta ser necessário analisar toda uma gama de fontes documentais da literatura escolar de cada época – como artigos, manuais de didática, prefácios desses manuais, relatórios, projetos de reforma e outros – que possibilitem responder a tal questionamento. Para o autor,

as disciplinas escolares "são criações espontâneas e originais do sistema escolar" (1990, p. 184), que desempenham na sociedade uma dupla função: a de formar indivíduos ao mesmo tempo em que formam uma cultura. De acordo com Bittencourt, a abordagem de Chervel (1990) reforça que

> A disciplina escolar deve ser estudada historicamente, contextualizando o papel exercido pela escola em cada momento histórico. Ao defender a disciplina escolar como entidade epistemológica relativamente autônoma, esse pesquisador considera as relações de poder intrínsecas à escola. É preciso deslocar o acento das decisões, das influências e de legitimações exteriores à escola, inserindo o conhecimento por ela produzido no interior de uma cultura escolar. As disciplinas escolares formam-se no interior dessa cultura, tendo objetivos próprios e muitas vezes irredutíveis aos das "ciências de referência." (BITTENCOURT, 2005, p. 38).

Neste sentido, para se compreender os motivos pelos quais determinados conhecimentos são – ou não – ensinados, é preciso considerar que as disciplinas são historicamente construídas, isto é, se formatam e são instituídas conforme as necessidades da sociedade e do contexto no qual se inserem.

No caso do ensino de Língua Portuguesa, a promulgação da Lei 5.692/71, assim como o contexto da época, acarretaram algumas mudanças para a disciplina em questão. A partir desse momento, a língua nacional passou a ser encarada como principal instrumento de comunicação e expressão da cultura brasileira (BRASIL, 1971b). Por isso, passou a ser designada como *Comunicação e Expressão*, no ensino de 1° grau (1ª à 4ª série); *Comunicação em Língua Portuguesa*, no 2° segmento do ensino de 1° grau (5ª à 8ª série), e *Língua Portuguesa e Literatura Brasileira* no 2° grau (CFE, 1971b).

Marcia Razzini, em sua tese *O espelho da nação: a Antologia Nacional e o ensino de Português e de Literatura (1838-1971),* além de analisar a duradoura *"Antologia Nacional"*, publicada entre meados do século XIX e final da década de 1970, e que teria marcado a leitura escolar de gerações, vislumbra também os novos objetivos do ensino de Língua Portuguesa a partir desse período. Segundo a autora (2000, p. 112), a disciplina, que antes priorizava o ensino do falar e escrever corretamente, durante os anos 1970 passou também a enfatizar a aprendizagem de diversas linguagens, centradas na eficácia da comunicação.

Por isso, o Parecer n° 853/71 apontava que o ensino de Língua Portuguesa deveria ser visto como um instrumento de comunicação, para transmissão e compreensão de ideias. Além disso, destaca a importância da linguagem falada, visto que já se notava o impacto dos meios de comunicação "audiovisual". A partir destas questões, o parecer discute o ensino gramatical da seguinte forma:

> Neste "saber lingüístico prévio", que à escola compete orientar e disciplinar, reside uma das diferenças básicas entre a didática da língua vernácula e a dos idiomas estrangeiros. Daí por diante, insinua-se e amplia-se progressivamente a preocupação da língua como tal, até que se chegue às sistematizações gramaticais, a partir das séries finais do primeiro grau, para ordenar as experiências assim colhidas. (CFE, 1971b, p. 178).

Por sua vez, Suzete de P. Bornatto (2011), em sua tese *A tradição e os singulares: o ensino de português proposto em livros didáticos por professores universitários do Paraná (1944-1980)*, após analisar livros didáticos de Língua Portuguesa de três importantes professores que lecionaram no ensino básico e no superior no Estado, constata que essa avaliação da gramática como "secundária" na disciplina parece ser discurso somente do texto legislativo. Isso porque, em sua opinião, "se é verdade que os materiais, textos e atividades mudaram, não é evidente que o ensino tenha deixado de ter como finalidade o 'falar e escrever bem e corretamente.'" (BORNATTO, 2011, p. 159).

De fato, tal contestação foi também evidenciada na análise do material do autor Reinaldo M. Ferreira, que mesmo após a promulgação da legislação em discussão, manteve em seus livros didáticos uma abordagem tradicional do ensino de Língua Portuguesa, revelando que a configuração "moderna" estava mais evidente na parte gráfica da coleção (BULOTAS, 2017). Nesse sentido, concorda-se com a autora que "os conceitos da comunicação não expulsam a nomenclatura nem a prescrição gramatical do currículo, apenas se acrescentam a elas." (BORNATTO, 2011, p. 159).

Em relação à Literatura, Razzini (2000, p. 112) aponta que, sob a influência dos meios de comunicação de massa, a partir desse momento o ensino de Língua Portuguesa passa a aceitar uma maior variedade de gêneros textuais, desde os tradicionais excertos literários, até mesmo textos recortados de jornais, histórias em quadrinhos (HQs), revistas, propaganda, entre outros. Bezerra (2003) recorda, ainda, a influência de elementos da Teoria da Comunicação que promoveu nos livros didáticos de Língua Portuguesa uma presença mais significativa desses variados gêneros textuais que traziam uma mensagem a ser decodificada pelo aluno. Nesse novo contexto, o aluno seria visto como um emissor-receptor de códigos diversos.

Ao se analisar os materiais didáticos dos períodos aqui investigados (anterior e posterior à Lei 5.692/71) nota-se que os textos ora destinavam-se ao estudo da gramática e/ou da comunicação, ora à prática de declamação, normas de conduta, vocabulário e outros. Marisa Lajolo, em *Do mundo da leitura para a leitura do Mundo* (2008), ao fazer um percurso crítico sobre leitura, literatura e livro didático, comenta justamente sobre essa complexidade que envolve a literatura e a escola. Lajolo enfatiza como a história revela a inadequação desta

parceria no Brasil, em que a literatura, muitas vezes, é usada somente para o ensino da gramática ou outros preceitos. No entanto, não deixa de recordar a importância de seu ensino na formação de um cidadão.

> É à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer, plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos. (LAJOLO, 2008, p. 106).

Ao analisar os livros escolares e revelar sua frustração com a seleção literária desses materiais, Osman Lins (1977), em *Do ideal e da glória – problemas inculturais brasileiros,* faz uma crítica à forma como os autores aparecem nos livros didáticos de Língua Portuguesa publicados entre os anos 1965 e 1976. Lins avalia diversos livros didáticos, lista os autores mais citados, e reclama de incoerência na distribuição dos textos e na escolha dos autores, além disso, critica o fato de os livros apresentarem sempre os mesmos títulos e poucos autores contemporâneos.

É preciso salientar que o juízo de valor em relação à literatura depende de crenças, valores e ideologias, que estão relacionados a contextos situacionais e às convicções que se constroem ao longo do tempo (EAGLETON, 2006). Por isso, a avaliação de Lins, a respeito da amostra de autores presente nas coleções das décadas de 1960 e 1970, representa qual literatura o autor considerava como ideal para ingressar no ambiente educacional. Contudo, seu estudo permite compreender parte dos critérios críticos literários em vigor naquele momento, assim como quais eram os textos e escritores que circulavam nas demais coleções didáticas do período.

Cabe aqui destacar, igualmente, questões relativas ao estudo com livros didáticos. Munakata (1997) aponta em sua tese, *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*, que para utilizar o livro didático em pesquisas de história das disciplinas escolares é preciso levar em consideração diferentes elementos, além dos conteúdos, como: número de edições; distribuição por editoras e governo; sujeitos envolvidos no processo de publicação; avaliações, e outros. Além disso, é necessário conhecer o percurso do livro didático desde sua fabricação até sua publicação, pois, em sua opinião, ao longo desse trajeto, as diferentes situações que o material experimenta podem interferir em sua conformação e, assim, trazer alterações no projeto educacional em que foi idealizado.

Em *O estudo dos manuais escolares e a pesquisa em história* (2009), Ana Maria de Oliveira Galvão e Antônio Augusto Gomes Batista apontam, por sua vez, que os manuais escolares são importantes meios para se conhecer aspectos da cultura escolar, visto que reproduzem uma parte da organização escolar, as concepções pedagógicas e as metodologias de ensino.

> Eles, de fato, reproduzem e condicionam um modo de organização da cultura, concepções pedagógicas, maneiras de escolarizar saberes. Eles são, portanto, objetos por meio dos quais se pode buscar construir a história de modo a conceber, pelo Estado, a formação ideológica da criança, bem como dos processos pelos quais a escola constrói sua cultura, seus saberes, sua prática. (GALVÃO; BATISTA, 2009, p. 16).

Por sua vez, o historiador espanhol Escolano Benito, que apresenta os livros didáticos em um campo de investigação chamado *manualística,* em seu texto *Patrimonio material de la escuela e historia cultural* (2010), aponta que os manuais são sintetizadores da cultura escolar, suportes educativos, pedagógicos, históricos, sendo, por fim, fontes primordiais para o conhecimento da cultura escolar. Assim,

> Os estudos sobre *manualística* esclarecem precisamente os modos de produção e de apropriação desses materiais em relação à cultura da escola, que não são somente veículos das disciplinas acadêmicas, mas também representações que expressam, em suas formalidades, e até mesmo em suas simulações linguísticas, toda uma semântica e uma pedagogia[7]. (ESCOLANO BENITO, 2010, p. 14, grifos originais, tradução livre minha).

Em sua concepção, os manuais didáticos representam importantes objetos indiciários, ou *objetos-huellas* como menciona. Para explicar tal expressão, Escolano Benito utiliza o conceito de "indiciários", do autor Ginzburg, (1990) e afirma que:

> A história material se constrói principalmente a partir dos objetos. Essas ferramentas que alimentam coleções etnográficas, ou suas representações, nos aproximam do distante, do ausente, como diz Carlo Ginzburg, e uma vez removidas de seus domínios de uso e localizados em uma exposição ou em um catálogo, elas se transformam em objetos "semióforos", isto é, convertem-se em materiais que carregam significados que devem ser decifrados por meio das pistas que sugerem ao observador[8]. (ESCOLANO BENITO, 2010, p. 6, tradução livre minha).

---

[7] "Los estudios sobre manualística han de elucidar precisamente los modos de producción y de apropiación de estos materiales de la cultura de la escuela, que no son sólo vehículos de las disciplinas académicas, sino representaciones que expresan, en sus mismas formalidades, y hasta en sus simulacros lingüísticos, toda una semántica y una pedagogía." (ESCOLANO BENITO, 2010, p. 14).

[8] "La historia material se construye principalmente a partir de los objetos. Estos útiles que nutren las colecciones etnográficas, o sus representaciones, nos acercan lo lejano, lo ausente, como dice Carlo Ginzburg, y una vez sustraídos de sus ámbitos de uso y ubicados en una exposición o en un catálogo, se tornan en objetos 'semióforos', esto es, se convierten en materiales que portan significados que hay que descifrar por los indicios que sugieren al observador." (ESCOLANO BENITO, 2010, p. 64).

O professor francês Alain Choppin (2004, p. 553) indica que os livros didáticos assumem, conjuntamente ou não, uma multiplicidade de funções. Entre elas, o autor destaca quatro funções essenciais, "que podem variar consideravelmente segundo o ambiente sociocultural, a época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização", tais como: função *referencial* (também chamada de curricular ou programática), quando o livro constitui suporte privilegiado dos conteúdos escolares, sendo "depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações"; função *instrumental*, quando põe em prática métodos de aprendizagem, propõe exercícios ou atividades que, segundo o contexto, "visam a facilitar a memorização dos conhecimentos, favorecer a aquisição de competências disciplinares ou transversais, a apropriação de habilidades, de métodos de análise ou de resolução de problemas."; função *ideológica* ou *cultural*, apontada pelo autor como a mais antiga, em que o livro didático se afirma como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes, sendo então um veículo portador de sistemas de valores e ideologias do período em que foi produzido; além da função *documental* que considera que o livro didático pode fornecer um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno. Estas funções identificadas por Choppin permitem, então, estabelecer relações entre os livros didáticos e o contexto educacional.

O autor aponta, ainda, que além de portadores de conteúdos escolares, esses materiais são veículos de circulação de conhecimentos e técnicas que, em um dado momento, a sociedade considerou relevante que os estudantes adquirissem para a perpetuação dos seus valores (CHOPPIN, 2001). Assim, compreender os livros didáticos como construções culturais e educacionais, produzidos de acordo com as especificidades de cada contexto, contribui para entender suas finalidades, uma vez que esse material não integra a cultura escolar arbitrariamente, ele

> É organizado, veiculado e utilizado com uma intencionalidade, já que é portador de uma dimensão da cultura social mais ampla. Por isso, esse tipo de material serve como instrumento, por excelência, da análise sobre a "mediação" que a escola realiza entre a sociedade e os sujeitos em formação [...]. (CORRÊA, 2000, p. 13).

Considerando tais aspectos, aliar a análise dos livros didáticos a outros documentos, como regulamentos, programas e revistas educacionais, pode ser uma forma de revelar os contextos políticos, culturais, religiosos, pedagógicos, e outros, relacionados à sua concepção, produção e uso (CHOPPIN, 2002). Assim, foram aliadas a essa pesquisa outras fontes, como

as legislações vigentes e as orientações curriculares presentes em revistas pedagógicas que circularam no período.

O Decreto-Lei nº 869/69, a Lei 5.692/71, e pareceres relacionados, foram compreendidos como fontes, pois possibilitam apreender "várias dimensões do fazer pedagógico [...] desde a política educacional do período até as práticas em sala de aula." (FARIA FILHO, 1998, p. 99). Contudo, recorda-se como fundamental "relacionar toda a prática legislativa e os produtos da mesma, as leis, com as relações sociais mais amplas nas quais elas estão inseridas e as quais elas contribuem para produzir" (FARIA FILHO, 1998, p. 99). Por isso, considerou-se, ao se tratar desses documentos, igualmente as discussões de Thompson (1987), que vislumbra a lei não somente como um elemento de domínio e de imposição de normas, mas também como um espaço de conflito, discussão, consenso, rupturas e permanências.

Para se ter acesso ao que era discutido no meio educacional, optou-se também em analisar os impressos pedagógicos. De acordo com Rodrigues (2010), a imprensa pedagógica como fonte para a História da Educação é significativa, dentre tamanhas possibilidades, para se conhecer a organização pretendida para o universo escolar. Isso porque,

> Evidencia as diretrizes oficiais que a escola recebe e necessita atender e ao mesmo tempo permite a identificação de outros fatores integrantes da construção do que denominamos espaço escolar, ou seja, os pontos de confluência que compõem as diversas facetas registradas no impresso. Tomando por base o que está registrado no impresso, pode-se ampliar a compreensão que se tem construída acerca do universo escolar, adentrando o ensino e suas características por perspectivas outras, diferentes daquelas consideradas consolidadas. (RODRIGUES, 2010, p. 315).

As revistas pedagógicas podem ainda revelar questões educacionais de épocas determinadas, pois objetivam abordar temas relevantes para o campo educacional – como informar sobre os programas oficiais, discutir problemas educacionais, condutas e posicionamentos dos professores, entre outros – do período em que estiveram em circulação. Nesse sentido, "a análise do impresso pedagógico – jornais, boletins, revistas, possibilita avaliar a política das organizações, as preocupações sociais, os antagonismos e filiações ideológicas e as práticas educativas." (BASTOS, 2002, p. 49). Além disso, podem trazer informações a respeito, sobretudo, das novas tendências pedagógicas e dos métodos de ensino (GALVÃO; BATISTA, 2009).

Para esta pesquisa, foram selecionadas as revistas *Documenta, Educação* e *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP). A publicação da primeira edição da revista

Documenta foi realizada em março de 1962, no mesmo período de surgimento do CFE[9]. A partir dela teve-se acesso a documentos relativos ao contexto educacional, principalmente aos pareceres produzidos pelo CFE, mencionados no decorrer desta pesquisa – visto que a revista difundia todo o trabalho normativo realizado pelos conselheiros que se manifestavam, basicamente, por meio de *Pareceres* e *Indicações*:

> Os *Pareceres* correspondem à forma como os conselheiros apresentam os argumentos e os resultados dos estudos e das opiniões sobre as matérias encaminhadas ao órgão e que são discutidas e sistematizadas nas Câmaras, Comissões ou Plenário. As *Indicações* são as proposições apresentadas pelos conselheiros para os assuntos sobre os quais as Comissões ou as Câmaras se pronunciam e que devem então ser apreciadas pelo Plenário. Manifestavam-se ainda por meio das *Resoluções*, de caráter mais objetivo, decorrentes dos pareceres e que deveriam ser seguidos como normas pelos sistemas estaduais de ensino. Há ainda os *Estudos Especiais*, textos quase sempre produzidos por um conselheiro, sobre um assunto genérico que poderia resultar em processos a serem deliberados pelo CFE. Nos *Pareceres* e *Indicações* aparecem o nome e o voto do relator, seguido da decisão do Pleno, mas neles não aparecem ementas ou discordâncias dos conselheiros, caso estas existissem. São documentos para expressar a decisão da plenária. (MARTINS, 2000, p. 22, grifos originais).

A revista *Educação,* publicada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) durante os anos 1971 e 1984, difundia artigos que orientavam temas presentes na Lei 5.692/71. O impresso tinha, então, a intenção de expor as políticas e feitos do MEC. É interessante mencionar que o material possui um acabamento gráfico colorido e repleto de imagens, o que pode demonstrar um possível interesse do governo em tornar um objeto de leitura atrativo. Dessa forma, para se estabelecer no meio educacional, a revista utiliza, de acordo com Toledo e Revah (2013), uma dupla estratégia: "de um lado, incorpora a inovação disponível da indústria gráfica do período, constituindo-se como um objeto moderno; de outro, funciona como lugar de apropriação e reordenação dos termos críticos dos discursos políticos e educacionais que circulavam no período." (2013, p. 6).

Por sua vez, a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,* publicada pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), discute questões pedagógicas e educacionais gerais. O periódico, criado em 1944 durante o Estado Novo, circulou por iniciativa do ministro da Educação e da Saúde, Gustavo Capanema, e do então diretor do INEP, Lourenço Filho, trazendo artigos de profissionais da área da educação sobre currículo e outros assuntos

[9] Martins indica que a efetiva criação do Conselho Federal de Educação (CFE) ocorreu após a promulgação da LDBN/61, em fevereiro de 1962, conforme Lei 4024/61 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional), então em vigor. Competia ao CFE: "tomar decisões, opinar, analisar, propor sindicâncias, emitir pareceres e sugerir medidas para organização do sistema educativo, incluindo nisso a formalização das bases sobre as quais seriam organizados os currículos das disciplinas escolares." (MARTINS, 2000, p. 55).

educacionais. A partir dessa revista foi possível ter acesso a textos e discussões a respeito da EMC e da literatura no ensino de Língua Portuguesa.

Para entender as representações de moral e civismo durante o período ditatorial, utilizou-se também como referência a *Pequena Enciclopédia de Moral e Civismo*[10], publicada inicialmente em 1967 e organizada por Fernando de Bastos Ávila[11], padre e professor de sociologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), com a colaboração de 37 especialistas de diferentes instituições com atuação em áreas como educação, filosofia, sociologia, geografia, museologia, jornalismo, direito, economia, ciências políticas, serviço social, psicologia e administração. O volume foi considerado subversivo, e por isso foi apreendido em 1969. Voltou a ser reeditado em 1972[12], por iniciativa dos ministros Jarbas Passarinho e Nei Braga, seguindo-se várias reimpressões.

Distribuída a princípio pela Campanha Nacional de Material de Ensino (CNME), e a partir de 1972 pela Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME)[13], a Enciclopédia, elaborada com o "objetivo de contribuir para a formação cívica do povo brasileiro" (ÁVILA, 1967, p. 5), apresenta uma seleção de aproximadamente 1.500 verbetes, "referentes à organização política, social e econômica brasileira e aos valores humanos que lhe dão embasamento [...]." (ÁVILA, 1967, p. 5). De acordo com Filgueiras (2006), o material era considerado pelo CNMC, pelo CFE e pelo próprio ministro da Educação, Jarbas Passarinho, como norteadora para a disciplina, servindo de base para a produção de textos sobre a EMC, e como obra de referência e consulta para professores. Assim, as menções a temas relacionados à moral e ao civismo localizadas nos materiais didáticos foram também confrontadas com as definições apresentadas pela *Enciclopédia.*

O material em questão, além de ser fonte para a identificação de representações morais e cívicas da época, inspirou ainda o título desta tese, ao indicar a importância – dentre dez

---

[10] É importante destacar que a *Pequena Enciclopédia de Moral e Civismo* não pode responder a todas as questões relacionadas à concepção de moral e civismo que se tinha naquele momento. Entretanto, acredita-se que, aliada a outras fontes, o material auxilia na compreensão de como esses valores eram representados pelos órgãos governamentais do período.

[11] Padre Fernando Bastos de Ávila (1918-2010), nascido no Rio de Janeiro, ingressou, em 1930, na Escola Apostólica dos Padres Jesuítas, de Nova Friburgo, preparando-se para ingressar no noviciado da Companhia de Jesus, na qual entrou em 1935. Em 1954, passou a lecionar Sociologia, Ética e Doutrina Social da Igreja na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Fonte: Academia Brasileira de Letras.

[12] Na presente pesquisa, teve-se acesso tanto à edição de 1967, quanto à de 1972, que foi revisada e acrescida de aproximadamente 500 novos verbetes. Por isso, quando algum termo não era localizado nessa primeira publicação, citou-se a edição posterior.

[13] De acordo com Filgueiras (2013), "a CNME foi criada em 1956 pelo Ministério da Educação com a função de produzir materiais escolares e obras de consulta para os estudantes brasileiros. Em 1967, a CNME transformou-se na Fename, que ampliou a publicação das obras didáticas, além da produção e distribuição de materiais de consumo, lápis, canetas etc." (2013, p. 313).

preceitos necessários para se exercer a cidadania – de se cultivar valores como "*o bem, a virtude, e a verdade*", e de se evitar "o mal, a mentira e a iniquidade." (ÁVILA, 1967, p. 514, grifos meus). Valores estes que permeavam, igualmente, parte dos textos literários e atividades relacionadas presentes nos livros didáticos analisados.

Em relação à organização desta pesquisa, o texto foi dividido em quatro capítulos. No primeiro, fez-se um breve percurso histórico sobre a moral e o civismo no currículo escolar brasileiro para, então, visualizar a representação desses conceitos na educação durante o período de ditadura civil-militar, mediante a análise de leis, decretos e pareceres oficiais, bem como das orientações educacionais que circularam em revistas pedagógicas – a fim de compreender como se concebia e se discutia a Educação Moral e Cívica na época. O segundo capítulo, por sua vez, teve como objetivo entender, historicamente, a relação entre a literatura e a formação de valores morais e cívicos. Além disso, visitou-se as orientações educacionais a respeito do ensino de literatura na disciplina de Língua Portuguesa a partir de diretrizes curriculares (conforme as Leis 4.024/61 e 5.692/71) e de discussões publicadas em revistas pedagógicas que circularam no período aqui investigado.

No terceiro capítulo do texto, após uma breve discussão do contexto editorial didático dos anos 1960 e 1970, buscou-se investigar os livros didáticos de Língua Portuguesa selecionados para esta pesquisa, conferindo aspectos relacionados à publicação, à metodologia e à conformação gráfica, assim como seus autores e o lugar que ocupavam no meio educacional do período. Buscou-se, ainda, neste capítulo, demonstrar o rol de escritores e gêneros textuais presentes nesses materiais, a fim de identificar permanências, transformações e exclusões nessas escolhas. A análise comparativa de coleções dos mesmos autores publicadas, porém, em tempos diferentes – antes e depois da Lei 5.692/71 – permitiu visualizar, de certa forma, os impactos da legislação na configuração desses livros.

No quarto e último capítulo, o objetivo foi identificar nessas coleções didáticas, por meio dos textos literários (e das atividades relacionadas que exigiam a leitura desses textos), a presença de conteúdos morais e cívicos. Essa análise, feita igualmente em dois tempos, teve como objetivo entender as concepções de moral e civismo que delinearam a abordagem e a seleção desses textos em momentos diferentes da educação e do ensino de Língua Portuguesa. A partir disso, buscou-se também verificar – utilizando como suporte estudos já realizados sobre EMC, documentos oficiais como leis, decretos e pareceres, e orientações educacionais relacionadas, assim como a *Pequena Enciclopédia de Moral e Civismo* – se essas abordagens estavam, de alguma forma, em sintonia com o que era previsto para a Educação Moral e Cívica no período ditatorial. Procurou-se, ainda, identificar neste capítulo final textos e exercícios que,

sem uma abordagem explícita, poderiam ser utilizados para o ensino de tais valores. Afinal, ao analisar os materiais didáticos "é necessário também prestar atenção àquilo que eles silenciam, pois se o livro didático é um espelho, pode ser também uma tela." (CHOPPIN, 2004, p. 556).

2 MORAL E CIVISMO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

De acordo com Euro Brandão[14], em apresentação a uma edição especial da revista *Educação,* de 1978, dedicada exclusivamente à discussão sobre moral e civismo[15], a EMC permeia o ambiente escolar desde o Império. A Lei de 15 de outubro de 1827 determinava, no artigo 6º, que os professores deveriam ensinar, além de ler, escrever e calcular, os princípios da moral cristã. O Decreto de 9 de dezembro de 1835, que determinava normas para a execução do Ato Adicional à Constituição, tratava também de questões relacionadas à moral e ao civismo. Com a República instituída, o Decreto nº 981 de 8 de dezembro de 1890, por intermédio do Regulamento da Instrução Primária e Secundária, incluía como disciplina escolar a Instrução moral e cívica.

Apesar de, a partir do advento da República, a Constituição Federal de 1891 expressar, no artigo 72, parágrafo 6º, que "será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos [...]" (BRASIL, 1891), Horta (1994) menciona que o ensino moral permaneceu no âmbito das relações entre Igreja e o Estado devido à influência da doutrina cristã na formação da cultura da sociedade brasileira, seja por meio da escola ou não. De acordo com Bomeny (2011), a educação era considerada nessa época um recurso para cultivar o sentimento de construção nacional na recém-nação que era o Brasil. Assim, era conveniente que existissem nas escolas disciplinas como: "educação física, moral, noções de higiene e saneamento, enaltecimento de biografias públicas notáveis, exemplos de conduta, celebração de acontecimentos e sistematização de registros documentais." (BOMENY, 2011, p. 182).

Na década de 1920, a Reforma Rocha Vaz[16], realizada por professores do Colégio Pedro II e promulgada por Artur Bernardes, insere a instrução Moral e Cívica no programa do ensino secundário com o objetivo de garantir o cumprimento das leis. Nesse período, o governo considerava que os problemas sociais provinham da irresponsabilidade da sociedade, e o ensino moral e cívico poderia auxiliar a resolver este e outros problemas do país: "a introdução da moral e cívica nas escolas, em 1925, mais do que uma manifestação de autoritarismo, [...], deve ser atribuída à crença no papel moralizador da escola, que reinava nos meios educacionais do

---

[14] O curitibano Euro Brandão (1924-2000) foi engenheiro, professor, filósofo, escritor, membro da Academia Paranaense de Letras e reitor da Pontifícia Universidade Católica do Paraná entre 1986 e 1998. Em 1978, Euro Brandão era Ministro da Educação e Cultura. Fonte: Memórias Paraná (Ver apêndice 1).

[15] Euro Brandão menciona, na apresentação da revista em questão, que o Ministério da Educação e Cultura realizou essa edição especial destinada à moral e ao civismo, pois considerava-se importante a presença de tais conceitos e da disciplina de EMC no ambiente escolar. Assim, essa edição selecionou trabalhos de especialistas, educadores e gestores da atividade educacional para debater, sanar dúvidas, solucionar controvérsias e apontar os aspectos positivos do ensino da moral e do civismo.

[16] Promovida pelo Decreto nº 16.782-A em 13 de dezembro de 1925.

país, naquele momento." (HORTA, 1994, p. 139). Buscava-se, portanto, expressar, por meio do ensino, noções de civilidade, trabalho, verdade, asseio e higiene, amor à família e à Pátria, altruísmo etc. (CORDEIRO, 2010).

Além disso, no período, a Igreja mantinha estratégias para permanecer no campo educacional. A introdução do Ensino Religioso nas escolas públicas, por exemplo, por meio da Reforma Francisco Campos, em 1931, visava a garantir e manter a sua influência sobre as classes populares, assim como constituir mais um instrumento para a formação moral dos alunos. Horta esclarece que,

> A educação religiosa era mais um mecanismo para reforçar a disciplina e a autoridade. Assim, o ensino religioso, ao mesmo tempo em que servia de instrumento para a formação moral da juventude, tornava-se também um mecanismo de cooptação da Igreja Católica e uma arma poderosa na luta contra o liberalismo e o comunismo e no processo de inculcação dos valores que constituíam a base de justificação ideológica do pensamento político autoritário. (1994, p. 291).

Por sua vez, com essa reforma, a obrigatoriedade da instrução Moral e Cívica no currículo secundário é extinta, e fica a critério das escolas sua permanência. Filgueiras (2006) menciona que essa extinção se justificava pelo fato de que o ensino de tais preceitos se dava por meio da prática, o que excluía a necessidade de uma disciplina com conteúdo específico sobre tal assunto.

> [...] o ensino de Educação Moral e Cívica foi retirado do currículo das escolas secundárias, pelo então Ministro da Educação e Saúde, Francisco Campos. Em seu lugar foi introduzido o ensino religioso nas escolas públicas de ensino primário, secundário e normal de todo país. Francisco Campos identificava a educação moral com a educação religiosa, pois para ele a doutrina católica deveria ser uma doutrina de Estado. A formação moral dos estudantes deveria ser a formação de uma moral católica. (FILGUEIRAS, 2006, p. 26).

A década de 1930 foi um período importante para a história da EMC no currículo escolar brasileiro, isso porque passou a ser utilizada nos projetos políticos de Getúlio Vargas. De acordo com Horta (1994), pelo fato de sentir-se ameaçado pelo comunismo, o governo lança uma campanha de "limpeza" da atmosfera moral. Essa ação será evidente principalmente após 1937, com a instalação do Estado Novo. Nesse momento, até 1945, a educação servia aos interesses do governo, e o ensino da moral e do civismo, pautado numa base religiosa, serviu também aos propósitos do Estado (HORTA, 1994).

Conforme o Decreto-Lei 2.072, de 8 de março de 1940, no artigo 2º, a Educação Cívica deveria visar à formação da consciência patriótica, buscando instaurar nas crianças e jovens o sentimento de que cada cidadão é responsável pela segurança e pelo progresso do país, sendo,

ainda, dever de cada um realizar seu trabalho com esforço e dedicação. Já a Educação Moral, mencionada no artigo 3º, deveria visar à elevação espiritual da personalidade com a intenção de incutir nas crianças e jovens a confiança no próprio esforço, o hábito da disciplina, o gosto da iniciativa e a perseverança no trabalho.

De acordo com Oliveira e Bianchini (2017), é interessante observar a abordagem da lei em relação ao aspecto moral, visto que traz, de forma clara, pressupostos de esforço, disciplina, iniciativa e perseverança no trabalho:

> Naquele momento de grande expansão da industrialização no país, esses pressupostos estavam profundamente ancorados nos termos propostos no artigo precedente: a todos e a cada um cabe a responsabilidade pelo "engrandecimento" do país, algo que é considerado um serviço à pátria. (2017, p. 279).

Durante a ditadura de Vargas, buscou-se difundir, por meio da EMC, o espírito do novo regime, essencialmente cívico e nacionalista, entre as crianças e jovens. Geraldo Bezerra de Menezes[17], em artigo presente na mesma edição ora comentada da revista *Educação*, ao discutir acerca do ensino de moral e civismo na história da educação menciona que, ainda na Era Vargas, em 1942, a Lei Orgânica do Ensino Secundário dispôs que

> A educação moral e cívica será dada em tempo limitado, mas resultará a cada momento da forma de execução de todos os programas que deem ensejo a esse objetivo, e, de um modo geral, do próprio processo da vida escolar que, em todas as atividades e circunstâncias, deverá transcorrer em termos de elevada dignidade e sentimento de brasileirismo. (MENEZES, 1978, p. 68).

Com o fim do Estado Novo, em 1945, o discurso a respeito de valores morais muda: "o patriotismo da juventude, tão acentuado durante o Estado Novo, é novamente por ele substituído pela educação moral e cívica; ele não fala mais em 'Estado forte' e sim em 'boa organização política da sociedade'." (HORTA, 1994, p. 109). É, então, nesse momento que Vargas insere em seus discursos o tema eleições pacíficas, o que demonstra o início do processo de redemocratização do país.

Em 1946, a Lei Orgânica do Ensino Normal[18] esclarece que "a educação moral e cívica não deverá constar no programa específico, mas resultará do espírito e da execução de todo o ensino." (1946 apud MENEZES, 1978, p. 68). Em seguida, a partir da Lei Orgânica do Ensino

---

[17] Geraldo Bezerra de Menezes (1915-2002) lecionou na Faculdade Fluminense de Comércio e de Medicina, ensinando Português, História e Sociologia. Coube a ele, a convite do presidente Eurico Gaspar Dutra, fundar a atual Justiça do Trabalho Brasileira – como parte do Poder Judiciário – e assumir como 1º presidente do Tribunal Superior do Trabalho. No período de publicação do artigo em questão, Menezes já havia se aposentado. Fonte: TST – Tribunal Superior do Trabalho (Ver apêndice 1).

[18] Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946.

Primário[19], o governo continua a apresentar em seu discurso que seria objetivo da educação, como um todo, conduzir os alunos a um conhecimento da vida nacional e ao exercício das virtudes morais e cívicas. Observa-se, dessa forma, que a intenção era fazer do ensino moral e cívico mais do que somente uma disciplina específica, mas um conteúdo que permeasse todo o ambiente escolar.

Após a saída de Vargas, e com o processo de democratização que o país passava a vivenciar, o momento inspira a elaboração da Lei 4.024, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada somente após 13 anos de debate, em 1961. O 1° artigo da legislação dedica-se a apresentar as finalidades da educação:

> Art. 1° A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:
> a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;
> b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;
> c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;
> d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum;
> e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio;
> f) a preservação e expansão do patrimônio cultural;
> g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça. (BRASIL, 1961).

A Educação Moral e Cívica, por sua vez, passava a ser compreendida como prática educativa[20] e, segundo o Parecer n° 131/62, tinha o propósito de atender tanto às questões morais e cívicas, quanto às necessidades artísticas, físicas e religiosas dos estudantes. O parecer, relatado pelo Conselheiro do CFE, D. Candido Padin[21], e aprovado em 30/07/1962, previa que a formação moral e cívica do educando partiria de um processo educativo. Contudo, tal processo revelou-se, naquele momento, insuficiente para atingir os objetivos visados.

Assim, em 1962, inclui-se como disciplina complementar das escolas pertencentes ao sistema federal de ensino a *Organização Social e Política Brasileira* (OSPB), que tinha como

---

[19] Decreto-Lei n° 8.529, de 2 de janeiro de 1946.

[20] Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira n° 4024 tratava a EMC não como disciplina específica, e sim como prática educativa, que deveria formar hábitos morais e cívicos nos estudantes por meio da vivência proporcionada pela escola e pela sociedade.

[21] Dom Cândido Padin (1915-2008) foi monge beneditino brasileiro, bispo auxiliar da Arquidiocese do Rio de Janeiro e bispo diocesano de Lorena e Bauru, estado de São Paulo. Em 1962, no governo João Goulart, foi membro do Conselho Federal de Educação. Fonte: Instituto Jacques Maritain (Ver apêndice 1).

proposta integrar a prática educativa de EMC. De acordo com Newton Sucupira[22], na apresentação que fez na época da nova disciplina, suas finalidades seriam as de

> Contribuir para a formação cívica do jovem brasileiro, promovendo sua inscrição na vida política e social do país, mediante um conhecimento adequado de nossas instituições, nossa estrutura de governo e nossos processos políticos e administrativos que asseguram pleno funcionamento de um regime democrático. (SUCUPIRA, 1962 *apud* COUTO, 1978, p. 13).

Nesse sentido, a prática de EMC vigente nas escolas, mesmo que fosse corretamente promovida, não seria, de certa forma, por si só suficiente. Era preciso, naquele momento, conforme menciona Adolpho de Paula Couto[23] (1978, p. 13), não apenas criar a disciplina que desse ao aluno a contrapartida teórica dos ensinamentos que "a vivência concreta das virtudes morais e cívicas" procurava nele estabelecer, como também que o situasse dentro da realidade sócio-política nacional a fim de que aquelas virtudes pudessem ser plenamente desenvolvidas[24].

Ao vislumbrar a trajetória da EMC no currículo escolar, compreende-se que as reformas pelas quais passou o ensino não descuidaram, de uma forma ou de outra, da presença da moral e do civismo na formação dos estudantes. Nota-se que esse ensino esteve pautado, basicamente, por conceitos que buscavam a formação de uma consciência patriótica e de um espírito preparado para o progresso da nação brasileira. Além disso, é possível notar que, desde o início da República, apesar do discurso oficial de separação e autonomia da Igreja em relação ao Estado, a influência da Igreja Católica e dos valores cristãos permaneceu no contexto escolar (e continuará permanecendo nas décadas seguintes), seja por meio do ensino religioso, ou mesmo nos princípios do ensino moral e cívico. Isso porque, a Igreja "auxiliava o governo a criar uma representação de patriotismo, disciplina e consciência de responsabilidade perante o

---

[22] Newton Sucupira, nascido em 1920, em Alagoas, foi professor, filósofo e advogado brasileiro. Foi, durante o período ditatorial, secretário de Educação Superior do Ministério da Educação e membro do Conselho Nacional de Educação (BOMENY, 2014).

[23] O militar Adolpho de Paula Couto (1913-2009) desenvolveu atividades como articulista, conferencista para professores, políticos, diretores de faculdades e em programas de televisão sobre Guerra Revolucionária, Comunismo e Revolução de 64. Foi fundador da Academia Brasileira de Ciências Morais e Políticas e Presidente da Comissão Nacional de Moral e Civismo. Fonte: Instituto de História e Tradições do Rio Grande do Sul (Ver apêndice 1).

[24] O texto ora discutido apresenta, ainda, uma clara insatisfação do autor em relação ao período aqui investigado e aos movimentos contrários ao regime ditatorial. Diante disso, Couto defende a EMC como uma importante ferramenta na formação das novas gerações que estavam constantemente sob influência do comunismo. Para o militar, a "guerra revolucionária" buscava a destruição das sociedades ocidentais, e se empenhava em desmoralizar as instituições sociais e políticas, bem como as autoridades em geral, principalmente no meio da juventude, "com o apoio dos meios de comunicação, alguns deles consciente ou inconscientemente empenhados em verdadeira emulação da degradação dos valores morais". Por isso, em sua opinião, maior relevância ainda assumia a Educação, "no sentido de procurar imunizar as novas gerações contra o hábil e solerte trabalho de conquista das mentes." (COUTO, 1978, p. 16).

país." (ABREU, 2016, p. 36). Tais questões remetem igualmente à ideia, defendida por Goodson (1995), de que o currículo escolar é, também, uma área de produção e reprodução social, em que predominam as prioridades políticas e sociais. Nessa lógica, percebe-se que o currículo escolar passa a ser de interesse dos grupos sociais dominantes, uma vez que buscam, por meio dele, propagar e legitimar os conhecimentos que consideram válidos.

2.1 EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA NO PERÍODO DE DITADURA CIVIL-MILITAR

Com o golpe, em abril de 1964, que deu início aos 21 anos de ditadura civil-militar no Brasil, as portarias publicadas pelo CFE a respeito da Educação Moral e Cívica passaram por revisões e foram revogadas pelo governo da época, que tinha a intenção de reformular os objetivos de tal formação. De acordo com Braghini (2012, p. 169), havia no período uma grande articulação de diversos grupos interessados no retorno da disciplina de EMC, como professores representantes de instituições de ensino, editores de livros didáticos, membros da Igreja, como também professores e autores, que estavam articulados aos movimentos empreendidos por militares na difusão de conhecimentos produzidos dentro da Escola Superior de Guerra (ESG) [25].

No mesmo ano em que se instaurou a ditadura civil-militar, o Conselho Federal de Educação se pronuncia, no Parecer nº 117/64, de 30 de abril, sobre as reivindicações de "entidades cívicas femininas", de que a disciplina de moral e civismo passasse a ser ensinada nos estabelecimentos de ensino de grau médio. No parecer, tendo como relator D. Candido Padin (ver apêndice 1), afirmava-se que a disciplina de OSPB[26] era suficiente para a formação moral e cívica dos alunos, e que era preciso ainda considerar o contexto que os envolviam, como o ambiente familiar. Ou seja, acreditava-se que uma disciplina específica não poderia garantir essa formação.

> Como se vê, o problema é complexo e só poderá ser resolvido dentro de todo o conjunto dos fatores educativos, quer na escola, quer fora dela. Trata-se, no fundo, da formação de hábitos de natureza ética, causada não apenas pela aquisição de conhecimentos através de aulas, mas principalmente pelo calor afetivo das relações de pessoa a pessoa e pelo atrativo dos ideais vividos em comunidade. Consequentemente, para esse fim importa muito mais o ambiente humano com que se educa o adolescente, do que as matérias e as técnicas empregadas. Assim, a

[25] De acordo com Gonçalves (2011), a ESG, composta por membros civis e militares, e criada em 1949, foi uma das instituições responsáveis pelo comando político e econômico do Brasil durante o regime civil-militar. A partir de 1964, a autora afirma que a ESG assume papel estratégico no governo, sendo possível identificar de forma mais explícita a presença de sua doutrina na política do Estado.

[26] Vale mencionar que a disciplina de Organização Social e Política do Brasil foi instituída antes do início do período ditatorial, durante o governo de João Goulart, na Indicação Nº 1 do CFE, de 24 de abril de 1962, a fim de sistematizar no currículo escolar brasileiro, sob formato de uma disciplina, os preceitos de moral e civismo.

> desejada educação moral e cívica dos educandos dependerá principalmente do ambiente em que viverem e se desenvolverem, tanto na escola, como na família e na comunidade local. (CFE, 1964a, p. 16).

Ainda nesse mesmo ano, o CFE se pronuncia novamente, por intermédio do Parecer nº 136/1964, tendo como relator o conselheiro prof. Celso Kelly[27]. De acordo com Oliveira e Bianchini, tal parecer pode ser caracterizado como um Programa Escolar. Isso porque, "muito do que seria a prática de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira nas escolas do país durante o período ditatorial estava ali estabelecido e caracterizado." (2017, p. 282).

O documento reflete, ainda, acerca de sugestões apresentadas ao ministro sobre a Educação Moral e Cívica nas escolas brasileiras, e apresenta inicialmente os seguintes objetivos:

> a) a formação moral e cívica decorre da ação educativa da escola, considerada em todas as suas possibilidades e recursos;
> b) a formação moral e cívica é objetivo das escolas de todos os graus;
> c) a formação moral e cívica não fica isenta da influência de certos órgãos formadores da opinião pública, como rádio, tevê e cinema. Nem da cooperação da família e da comunidade em geral. (CFE, 1964b, p. 72).

O parecer relata, em continuidade, aspectos negativos ou contrários que envolviam a disciplina de EMC. O documento indica alguns desses aspectos: o desconhecimento e a indiferença, pelos valores da cultura brasileira e pelas instituições vigentes; o excesso de autoridade, em detrimento da liberdade e do respeito à personalidade do educando e do mestre; o não cumprimento dos deveres por parte da administração do ensino, da direção da escola, dos professores, do corpo administrativo e do corpo discente (CFE, 1964b, p. 73).

Em seguida, apresenta quatro recomendações para a implementação da EMC. A primeira comenta sobre a necessidade de afastar os aspectos negativos, antes enumerados, do seu ensino. Além disso, discorre sobre os pontos de contato da OSPB com a antiga Instrução Moral e Cívica, demonstrando que, apesar da sua tradição, tal formação passava por um processo de atualização (OLIVEIRA; BIANCHINI, 2017). Em suma, observa-se que a principal recomendação do CFE era de que, por meio da disciplina, o estudante encontrasse esclarecimentos sobre os problemas fundamentais do seu tempo e do seu país.

---

[27] Celso Kelly (1906-1979) foi jornalista, escritor, teatrólogo, professor, historiador e crítico de arte. Lecionou no Instituto de Educação e na Faculdade Nacional de Filosofia do Rio de Janeiro, e foi membro do Conselho Nacional de Educação. Fonte: Museu da TV (Ver apêndice 1).

A segunda recomendação aborda a preocupação em promover boas edições de materiais didáticos de OSPB, de estudos brasileiros em geral e biografias nacionais. Apresenta, ainda, nove contribuições que deveriam ser consideradas no âmbito escolar, entre elas:

> A boa prática de liberdade, o respeito aos ideais e opiniões pessoais; a noção de responsabilidade; o amor à tradição; o exercício da faculdade de ensino religioso; prática do trabalho, solidariedade social; o sentido de unidade nacional; o sentido de solidariedade internacional; as peculiaridades da nossa cultura. (CFE, 1964b, p. 74).

Os demais pontos discutem sobre a cooperação dos professores na obra comum da educação, realização de excursões, zelo pela língua nacional, entre outros. Nesse sentido, buscava-se apresentar inúmeras medidas que deveriam conversar entre si e serem respeitadas para que a EMC fosse executada com sucesso nas escolas brasileiras, desde seus objetivos e recursos didáticos, até na colaboração entre as demais disciplinas, uma vez que com a "cooperação de todos os setores do saber" seu ensino poderia "realizar-se com maior amplitude." (GRANDE, 1971, p. 67).

Além disso, as duas últimas recomendações que finalizam o documento discutem sobre as novas modalidades midiáticas, como rádio, televisão e cinema que deveriam colaborar com as recomendações citadas anteriormente, e que, a partir de uma "essência ética", buscassem complementar a educação escolar. O que revela certa preocupação por parte do governo do poder de influência desses meios de comunicação, uma vez que atingiam uma parcela importante da população. Assim, esperava-se que essas mídias promovessem um projeto de formação cívica e moral que estivesse de acordo com os objetivos educacionais da época.

Anos depois, em 21 de março de 1966, com o Decreto nº 58.023, o então presidente, Humberto de Alencar Castello Branco, dispôs sobre a educação cívica em todo o país e atribuiu ao Departamento Nacional de Educação, do MEC, funções de estímulo e iniciativa em cooperação com os demais órgãos do Poder Público, para o seu desenvolvimento. No artigo 2º ressalta-se que seu objetivo seria o de formar nos educandos e no povo em geral um sentimento de valorização à Pátria, de respeito às instituições e às leis, de fortalecimento da família e de fidelidade ao trabalho, a fim de garantir "cidadãos sinceros, convictos e fiéis no cumprimento de seus deveres." (BRASIL, 1966a).

No artigo 3º, o decreto reafirma o fato de que a educação cívica deveria estar relacionada com outras disciplinas:

> Deve ser praticada em todos os graus de ensino e ser preocupação dos professores em geral e, especialmente, daqueles que, em virtude de suas áreas de ensino, tenham com ela conexão, como linguagem, geografia, história, música, educação física e

> desportos, artes plásticas, artes industriais, teatro escolar, recreação. (BRASIL, 1966a).

Além disso, buscava-se ampliar seu impacto para além do ambiente escolar, uma vez que, como comenta Menezes a respeito do decreto, o ensino cívico deveria nesse momento ser destinado "a todos os graus do ensino e aos meios de difusão, com vistas igualmente ao povo." (1978, p. 70). Nota-se, portanto, que o decreto transmite qual é a expectativa da disciplina em relação à construção do indivíduo e de uma nação, propondo um ensino que construísse uma sociedade patriota, dedicada ao trabalho e fiel às leis de seu país.

Em seguida, o ano de 1968 é fundamental para compreender os motivos da implementação da EMC como disciplina obrigatória no currículo escolar (FILGUEIRAS, 2006). O ano ficou marcado na história do Brasil como um momento de intensas mobilizações sociais, com manifestações e passeatas em prol da democratização do país. Além disso, o Ato Institucional nº 5 (AI-5)[28], decretado no dia 13 de dezembro de 1968, definiu um dos momentos mais difíceis do regime, uma vez que deu poder aos governantes para censurar e punir arbitrariamente aqueles fossem contrários a ele.

Filgueiras (2006) aponta que foi, também, nesse momento, que passou a atuar de forma mais ativa no MEC, o general Moacir Araújo Lopes, nome importante para os movimentos de retorno da EMC no currículo escolar. O general era membro da Escola Superior de Guerra e um grande defensor do ensino da EMC, pois a considerava como uma estratégia para proteger a população contra a propaganda comunista. Para ele, a EMC deveria, portanto, projetar valores religiosos, evitando a corrupção e a subversão.

Nesse mesmo ano, em outubro, o CFE apresenta o Parecer nº 649/68, de autoria de Henrique Dodsworth[29], que defende o fato de que a formação Moral e Cívica se daria essencialmente "não como disciplina formal que corre o perigo de ser reduzida a mera informação, mas 'através do processo educativo' como diz a LDB." (CFE, 1968, p. 10). No

---

[28] O período de ditadura civil-militar foi marcado por Atos Institucionais, isto é, decretos que serviam como "mecanismos de legitimação e legalização das ações políticas dos militares, estabelecendo diversos poderes extraconstitucionais." (VALÉRIO, 2007, p. 11). Por meio do AI-5, por exemplo, "o Presidente da República tinha poderes para fechar provisoriamente o Congresso, podia intervir nos Estados e municípios, nomeando interventores, podia cassar mandatos e suspender direitos políticos e demitir ou aposentar servidores públicos. O AI-5 suspendia ainda a garantia de *habeas corpus* para acusados de crimes contra a Segurança Nacional. A censura aos meios de comunicação estava estabelecida e a tortura passava definitivamente a fazer parte dos métodos do governo." (FILGUEIRAS, 2006, p. 45).

[29] Henrique Dodsworth (1895-1975) foi médico, advogado e político brasileiro. Em 1933, foi eleito deputado federal. Em 1937, ocupou a interventoria do Distrito Federal em substituição ao demissionário Cônego Olímpio de Melo. Com o golpe do Estado Novo, em 1937, e a suspensão das eleições do Legislativo, tornou-se prefeito da capital. Em 1945, em meio ao processo de democratização, deixou o cargo e foi substituído por Filadelfo de Azevedo. Entre os anos de 1964 e 1968 foi membro do Conselho Federal da Educação. Fonte: CPDOC (Ver apêndice 1).

final de 1968, em 18 de dezembro, o CFE apresentou o Parecer nº 893, que se reportava ao parecer ora comentado. Nesse documento, o relator Henrique Dodsworth sugeria que, pela importância do assunto, fosse dada prioridade ao tema na próxima reunião plenária. Posteriormente, a Câmara do Ensino Primário e Médio do CFE homologou novo parecer do mesmo relator, de nº 3/69, favorável ao substitutivo com diversas emendas. O Anteprojeto visava instituir a EMC como disciplina obrigatória em todos os sistemas de ensino do país, buscando fortalecer os valores morais e cívicos na formação do educando. Além disso, uma das emendas estabelecia que o órgão destinado a orientar a Educação Moral e Cívica no país tivesse a designação de "Comissão de Moral e Civismo" e fosse de natureza interministerial (MENEZES, 1978).

Em reunião plenária, em 4 de fevereiro de 1969, o projeto foi apreciado e aprovado pelo Conselho Federal da Educação (MENEZES, 1978), com a exceção de Clóvis Salgado[30], que votou separadamente para reafirmar que a EMC não deveria ser uma disciplina, mas ser vivenciada e praticada em todas as atividades escolares – o que demonstra os conflitos e as relações de poder e interesse (GOODSON, 1995) que envolviam a sua instituição. Em sua justificativa, presente no Parecer 3/69, a adoção dessa disciplina, de forma obrigatória, poderia implicar em um ensino moral e cívico fadado a uma rotina enfadonha. Com provas e exames, o resultado seria a memorização, sem trazer reflexos na consciência e no comportamento dos estudantes, assim não alcançaria seu principal objetivo que era conduzir os jovens a comportamentos e atitudes nobres.

Em agosto de 1969, o então presidente, Costa e Silva, sofre um derrame e é substituído por uma Junta Militar composta pelos ministros Lira Tavares, do Exército, Augusto Rademaker, da Marinha e Marcio de Souza e Melo, da Aeronáutica. Coube a esta Junta a promulgação do Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969 (FILGUEIRAS, 2006). A obrigatoriedade da EMC no currículo escolar como disciplina e prática educativa previa preparar os alunos para o "exercício consciente da cidadania". Para tanto, definia os seguintes objetivos:

> a) a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus;

[30] Clóvis Salgado, nascido em 20 de janeiro de 1906, em Belo Horizonte, foi médico, professor e político brasileiro. Foi, ainda, governador de Minas Gerais e assumiu o cargo de ministro da Educação e Cultura em 1956. Entre 1964 e 1968, foi membro do Conselho Federal de Educação. Em abril de 1967, assumiu a Secretaria de Saúde de Minas Gerais, afastando-se do cargo em março de 1971. Em 1973, assumiu a direção da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), cargo que exerceu até 1976. Fonte: CPDOC (Ver apêndice 1).

> b) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade;
> c) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana;
> d) o culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história;
> e) o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade;
> f) a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sócio-político-econômica do País;
> g) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando ao bem comum;
> h) o culto da obediência à lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade. (BRASIL, 1969, art. 2º).

Tais finalidades propostas para a formação Moral e Cívica deveriam motivar a ação da formação da consciência cívica dos alunos nas diferentes disciplinas, de todos os titulares do magistério nacional, público ou privado; para, assim, garantir a prática educativa de moral e civismo em todos os estabelecimentos de ensino. A formação deveria acontecer por meio de todas as atividades escolares, com a intenção de promover e desenvolver nos educandos hábitos democráticos, movimentos de juventude, estudos de problemas brasileiros, atos cívicos, discussões extraclasse, como também a orientação dos pais (BRASIL, 1969, art. 2º).

O texto da legislação buscava apresentar, portanto, os principais requisitos do ensino para a formação de um cidadão ideal que deveria, em essência, adequar-se à sociedade da época, ser dedicado à comunidade e à família, fiel à pátria e ao trabalho e ser obediente às leis. Com estas discussões presentes em sala de aula, a educação era um relevante veículo para a propagação da doutrina do governo de segurança e desenvolvimento, buscando promover em seus alunos a formação de uma consciência cívica e um espírito patriótico, considerados pelo regime como essenciais para o progresso da nação. Em outras palavras,

> A escola foi um dos meios operacionais de inserção desse discurso legitimador formado pelo ideário da ditadura militar, na medida mesma em que serviu de meio operacional de ocultação das contradições, sob a ideia de uma sociedade única, a partir da qual os propagandistas do Estado militar pudessem ditar os discursos sobre esta sociedade que seriam aceitos como válidos. (ESQUINSANI, 2019, p. 118).

Além da EMC, o decreto estabeleceu também como parte do currículo dos estabelecimentos de grau médio o curso de Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e, no ensino superior, Estudo de Problemas Brasileiros (EPB). Os cursos deveriam partir dos mesmos princípios e valores determinados para a EMC no artigo 2º da lei.

É importante recordar que a EMC foi uma disciplina estabelecida no currículo escolar sem uma ciência de referência (SANTOS, 2017), e que, de certa forma, era controlada e partia dos interesses do governo, pois de acordo com o artigo 6º do decreto, o CFE, com a colaboração

da Comissão Nacional de Moral e Civismo[31], eram os responsáveis pela elaboração dos currículos e programas de ensino. Filgueiras (2006) menciona que a parceria do CFE junto ao CNMC, destinada ao tratamento das questões relacionadas ao ensino moral e cívico, iniciava naquele momento um delicado processo de disputas[32]. Isso porque, durante o período do regime ditatorial, o governo alterou algumas questões relacionadas à parte jurídica e administrativa do CFE, e fez uso de suas atribuições ao nomear e reconduzir os conselheiros aos seus cargos, funcionando como um veículo colaborativo do regime.

O artigo 7º do Decreto-Lei em questão demonstra a preocupação do governo em relação à formação dos professores que lecionariam a EMC. Não sendo uma disciplina com uma ciência de referência, não existiam profissionais com formação específica, dessa forma, o documento determina que, para o nível primário, os professores deveriam ser formados nos Cursos Normais, e para os demais níveis de ensino, em curso universitário, e a contratação de candidatos seria feita por meio de exame de suficiência, conforme a legislação em vigor. Além disso, na possível falta de professores nos estabelecimentos de ensino seria responsabilidade do diretor assumir a disciplina, "a qual, sob nenhum pretexto, poderá deixar de ser ministrada na forma prevista." (BRASIL, 1969).

O Decreto-Lei 869/69 buscou, de forma geral, legalizar e oficializar a EMC enquanto disciplina e prática escolar, apresentando seus principais objetivos, seus responsáveis e a formação necessária para a atuação dos professores. Conforme Cordeiro (2010), as finalidades do texto são claras, porém pode-se perceber algumas lacunas, em que não há disposições mais específicas e objetivas acerca da EMC. Por isso, anos mais tarde, em 1971, o Decreto nº 68.065 foi promulgado com o objetivo de regulamentar o Decreto-Lei nº 869/69, estabelecendo normas para sua aplicação. O documento busca reforçar e enfatizar o que já havia sido proposto para a EMC em 1969, porém apresenta objetivos mais detalhados e pontuais.

O decreto reforça o conceito de que a EMC deveria visar "a formação do caráter brasileiro e ao seu preparo para o perfeito exercício da cidadania democrática, com o fortalecimento dos valores morais da nacionalidade." (BRASIL, 1971a, p. 23). Além disso, previa que o ensino da moral e do civismo recebesse, também, a devida atenção das demais

---

[31] A CNMC deveria ser integrada por nove membros, nomeados pelo Presidente da República, durante o período de seis anos, sendo que um terço dos membros deveria ter mandato de dois anos, e um terço, de quatro anos. A seleção destinada à comissão deveria ser de pessoas dedicadas à causa da formação Moral e Cívica (BRASIL, 1969). A comissão foi instalada no dia 12 de setembro de 1969, no Palácio Tiradentes, tendo como seu primeiro presidente o anteriormente citado general Moacir Araújo Lopes. (MENEZES, 1978, p. 72).

[32] Filgueiras (2006) analisa com mais detalhes algumas das disputas entre o CFE e a CNMC no controle da EMC, dentre elas, a autora destaca os conflitos que aconteceram na elaboração dos programas de ensino para a disciplina, nas discussões sobre novas Diretrizes Básicas para o ensino da EMC e a questão da EMC/EPB no ensino superior.

disciplinas, tendo em vista a formação cívica do aluno; a adequação dos assuntos e métodos à realidade dos alunos caberia ao diretor e professores dos respectivos estabelecimentos de ensino; caberia, ainda, a cada estabelecimento, determinar seu regimento e suas normas para os critérios de avaliação da EMC, bem como as horas destinadas a seu estudo; o curso de OSPB deveria, por sua vez, articular-se à EMC, obedecendo às mesmas finalidades expressas no Decreto-Lei 869/69.

A EMC continua, nos períodos seguintes, sendo discutida e reavaliada pelo governo militar. Com a promulgação da Lei 5.692, em 11 de agosto de 1971, o ensino de 1° e 2° graus recebe novas diretrizes e um currículo nacional em função de um núcleo comum obrigatório, e uma parte diversificada. De acordo com Maria do Carmo Martins (2014), a reforma precisa ser vista a partir de um conjunto maior de documentos, isso porque a criação de novas disciplinas e a indicação de novos conteúdos ou matérias seguiu uma trajetória um tanto peculiar. Assim, além da própria lei citada, correspondem-na o Parecer n° 853/71 do CFE que buscou fixar o núcleo comum para os currículos do ensino de 1° e 2° graus, "definindo-lhes os objetivos e a amplitude", e o Parecer n° 94/71, que complementa o que já tinha sido apresentado no Decreto-Lei n° 869/69 em relação à EMC. Nesse conjunto de documentos, nota-se, então, "[...] uma grande reestruturação dos modelos curriculares e dos objetivos para os conhecimentos escolares que deveriam ser ensinados na escola básica." (MARTINS, 2014, p. 43).

Publicado no mesmo ano da Lei 5.692/71, o Parecer n° 94/71, ao fixar os Currículos e Programas de EMC em todos os níveis de ensino do país, indica que a disciplina deveria constituir uma preocupação básica, permanente e geral das escolas do Brasil, merecendo o cuidado dos professores, principalmente daqueles cuja área de ensino tivesse maior conexão.

Diante disso, o ensino moral deveria visar a

> Decantação do Instinto Moral de um ser livre, à sua formação consciente e crítica, ao seu aperfeiçoamento, no convívio com os outros, através do crescimento humano progressivo da criança, do adolescente e do jovem, até a idade adulta. (CFE,1971a, p. 297).

Enquanto a formação cívica, ao formar a criança e o adolescente, deveria preparar

> O futuro adulto participante, capaz de discernir e de optar, mediante o amadurecimento de uma consciência crítica, e desejoso de construir e de transmitir aos seus filhos uma Pátria ainda mais merecedora de amor e respeito. [...] a Educação Cívica visa, desta forma, basicamente, à formação da criança, do adolescente e do jovem para a Democracia. (CFE, 1971a, p. 298-299).

Juntas numa mesma disciplina, a educação Moral e a Cívica teriam como objetivo,

> A formação de cidadãos conscientes, solidários, responsáveis e livres, chamados a participar no imenso esforço de desenvolvimento integral que nossa Pátria empreende, atualmente, para a construção de uma sociedade democrática, que realiza seu próprio progresso, mediante o crescimento humano, moral, econômico e cultural das pessoas que a compõem. (CFE, 1971a, p. 300).

No parecer mais uma vez é reforçado o conceito de que a EMC deveria ser disciplina e prática educativa. Indica-se, no documento, que ao invés de se oporem, a prática e a disciplina deveriam ser associadas. Assim, como prática educativa, a EMC deveria criar hábitos, e como disciplina deveria transmitir conhecimentos, sendo o professor – aquele que deveria ser "reconhecido pelos alunos como um padrão de dignidade e competência [...]" (1971a, p. 303) – o responsável por dosar e unir o conhecimento com a prática.

Além dessas questões, é interessante observar no documento em questão, bem como em outros documentos e artigos educacionais relacionados à EMC, como era representado o conceito de *democracia*. O Parecer nº 94/71 justifica que se entendia como democracia, à luz da Constituição do Brasil, como aquela forma de convivência social cuja essência deveria ter como fundamento "a igualdade de homens livres e como espírito o amor fraterno." (CFE, 1971a, p. 299). A revista *Educação,* por sua vez, em edição especial dedicada ao ensino de moral e civismo, apresenta um artigo que discute a importância da educação, em especial da disciplina de *Estudo de Problemas Brasileiros*, para a democracia brasileira. No texto, publicado por Ubiratan Borges de Macedo[33] em 1978, o autor defende que a busca por uma sociedade democrática seria uma das preocupações centrais da cultura brasileira da época. O papel da educação seria, então, relevante para esse propósito, "mormente quando há os que sustentam que sua existência é obstáculo à democracia[34], por querer transmitir valores básicos da nacionalidade." (1978, p. 92). O objetivo da educação, principalmente da disciplina de EPB, seria o de familiarizar o educando com a realidade do país e, ao mesmo tempo, de apresentar ao jovem os princípios da vida democrática nacional, dentro da qual se procurará dar solução aos problemas brasileiros: "nesse sentido, a disciplina é engajada, comprometida, não com uma administração, mas com a Democracia [...]." (MACEDO, 1978, p. 97).

---

[33] Conforme o currículo Lattes do autor, Ubiratan Borges de Macedo possui graduação em Filosofia pela PUC-PR (1959) e doutorado em Filosofia pela Universidade Gama Filho (1984). Atualmente, é professor titular da Universidade Gama Filho. Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em Ética, atuando principalmente nos seguintes temas: Democracia no Brasil e História das Ideias.

[34] O autor não deixa explícito em seu texto quem seriam esses indivíduos que se opunham aos propósitos da educação da época. Poderiam ser, por exemplo, pessoas que questionavam os objetivos cívicos e morais do ensino? Sem deixar claro a qual parcela da sociedade se referia e o que de fato reivindicavam esses sujeitos, Macedo somente os classifica como "fanáticos da liberdade absoluta", que prejudicavam, em sua opinião, a construção de uma sociedade democrática: "O pior adversário da democracia é o adversário interno. São os que, aceitando o princípio da liberdade, levam-no ao extremo, tornando-se fanáticos da liberdade absoluta, do direito de dissentir de tudo, da universal contestação." (MACEDO, 1978, p. 95).

Ao ser apresentado como essencial para o modelo de sociedade pretendido pelo governo da época, o conceito de democracia soa de certa maneira contraditório, visto que o Brasil estava sob um regime ditatorial. Na *Enciclopédia de Moral e Civismo*, a democracia é definida como "o direito do povo de designar os seus governantes e de controlar o modo pelo qual exercem o poder que lhes é delegado. Assim, [...] a democracia é o governo do povo, pelo povo e para o povo." (ÁVILA, 1967, p. 143). Além disso, o material aponta que uma das formas de se diferenciar um regime democrático de um regime totalitário seria por meio da presença de diferentes partidos políticos em um país.

Entretanto, nesse período, o Ato Institucional nº 2, anunciado em 1965, promoveu a dissolução dos partidos políticos existentes no país desde 1945. Ademais, a partir desse momento o povo brasileiro não poderia mais votar para presidente da República, que passaria, então, a ser eleito de forma "indireta" (o sistema legislativo, composto pelo Senado e pela Câmara dos Deputados, que elegia o presidente). Apesar disso, como parte de uma estratégia para ocultar a ditadura, Filgueiras recorda que o governo militar brasileiro criou a imagem de democracia forjando a existência de dois partidos políticos, pois, dessa forma, "mantinha o discurso de bipartidarismo, que criava a ideia de existência de posicionamentos políticos diferenciados e de governo democrático." (FILGUEIRAS, 2006, p. 151). Nota-se, portanto, que a representação de democracia difundida durante a época pretendia em realidade legitimar as ações do governo, assim como transparecer certo ar de normalidade, ou seja, uma "democracia de fachada." (FICO, 2020).

Além do Parecer nº 94/71, o projeto de Resolução (Aviso Ministerial nº. 205/76) apresentado pelo MEC em 1976, buscou também discutir normas de aplicação para a disciplina. De acordo com o documento, a formação Moral e Cívica deveria atuar a partir de três dimensões: a de atividades, a de disciplina e a de processo educativo incidental; afirma, ainda, que as duas primeiras ganharam excessiva preferência desde 1969, porém a terceira deveria ser retomada, considerando a formação como um processo que depende de todo o trabalho escolar, em classe e fora dela, "eis que só assim se teria um suporte adequado ao desdobramento de seus estudos a nível de atividade programada e disciplina intelectual." (MEC, 1976, p. 22).

São mencionadas, inclusive, sugestões de prática para o ensino Moral e Cívico que deveria conter menos lições formais e mais ação orientada, buscando a participação ativa dos jovens em movimentos de ação comunitária que envolvessem a solidariedade humana e o conhecimento da problemática social. Da mesma forma, apresenta recursos didáticos que poderiam facilitar o interesse pela formação, como o uso de diversificadas tecnologias: "no lugar de aulas expositivas e discursivas, outras mais enriquecidas com recursos ilustrativos,

que levassem em conta material gráfico e eletrônico disponível no mercado para o enriquecimento didático das programações." (MEC, 1976, p. 22).

É possível perceber, no texto da resolução, que permanece ainda nesse momento a preocupação com a formação dos docentes de EMC, porém não apresenta maiores conclusões para a solução desse problema: "É um tempo de pouca segurança emocional, de conhecimentos sedimentados e de opiniões nem sempre definidas. Difícil entregar a jovens assim as responsabilidades de orientar outros jovens na fase mais crítica da existência." (MEC, 1976, p. 23).

Assim como pontua Cordeiro (2010), aos professores era reservado o dever de transmitir os valores morais e cívicos, o que os tornava um instrumento importante para o sucesso da disciplina de EMC e do papel que ela deveria exercer no cenário brasileiro, dessa forma, deveriam possuir um "padrão de dignidade e competência". Observa-se, contudo, que havia ainda uma grande insatisfação em relação aos docentes que atuavam com a disciplina, e que provinha de um problema maior que não afetava somente o ambiente educacional, mas a sociedade como um todo. De acordo com Arthur Machado Paupério[35], em artigo que busca discutir os fundamentos filosóficos da EMC, havia no período um afastamento da população de seus verdadeiros valores morais e éticos, como também uma decadência das tradições.

> Vivemos um tempo de incrível crise de princípios morais, muito mais grave do que à primeira vista possa parecer. A crise não é só de moralidade como de moral, não é só de fato como de direito. À decadência dos costumes acompanha a incerteza dos princípios que, desde épocas imemoriais, norteiam a vida humana. Além de já não praticar o bem, pergunta-se muitas vezes o que é o bem e se este até mesmo existe. (PAUPÉRIO, 1978, p.9).

Portanto, somente a plena realização da educação poderia possibilitar a concretização desses valores, "e a juventude, apesar de sua decadência em muitos de seus setores, anseia, em seus impulsos mais profundos, por autênticos valores, que só a capacidade educativa e informadora pode ajudar a realizar." (PAUPÉRIO, 1978, p. 6). Para o autor, a natureza impulsiva e subversiva dos jovens deveria ser corrigida e controlada, e para isso era necessária uma educação eficiente que os ajudasse, por fim, a encontrar seus verdadeiros valores (aqueles que deveriam estar de acordo com os princípios do governo da época).

---

[35] Arthur Machado Paupério nasceu no Rio de Janeiro em 15 de julho de 1914. Bacharelou-se em direito em 1937. Foi professor da Faculdade de Direito do Rio de Janeiro. Em 1973, foi membro do Conselho Nacional de Moral e Civismo. Fonte: *Prabook* (Ver apêndice 1).

Por isso, nota-se que a preocupação não era somente com a formação acadêmica desses profissionais, como também com os princípios morais e a atuação diante dos objetivos da disciplina.

> Alguns docentes se perdem, digamos assim, numa hipertrofia informativa. Indiferentes, marginalizam o fim inequívoco da disciplina, que reside na formação do homem e do cidadão, conferindo-se aos conhecimentos transmitidos o sentido moral e cívico. [...] afinal através da EMC, tende-se a realizar no indivíduo, no lar, na escola e na sociedade, missão de efeitos decisivos na formação de nosso povo. (MENEZES, 1978, p. 77).

Neste contexto, os princípios morais seriam fundamentais para garantir o desenvolvimento dos alunos, e este só poderia ser alcançado se a educação também estivesse alicerçada nesses mesmos valores, o que justifica a preocupação com a formação e atuação – acadêmica e moral – dos docentes, pois eram eles também os responsáveis pela juventude e por formatar a disciplina conforme os interesses e objetivos da época.

A partir da apreciação dos documentos oficiais e dos artigos educacionais constatou-se, ainda, discursos permeados de religiosidade, em que se defende que "sem Deus não há ordem moral" (PAUPÉRIO, 1978, p. 6). O próprio Decreto nº 869/69 faz referência, no artigo 2º, à importância da preservação do espírito religioso, em defesa do princípio democrático, sob a inspiração de Deus. Embora a Escola e o Estado fossem considerados lugares laicos[36], e a EMC possuísse caráter aconfessional – ou seja, que não deveria estar vinculada a nenhuma religião e a nenhuma Igreja –, o Parecer nº 94/71 defende a impossibilidade da neutralidade, isto é, de se ensinar moral sem religião, uma vez que "para a grande maioria da humanidade, Deus é reconhecido como sendo o fundamento último da Moral." (CFE, 1971a, p. 300). Diante disso, nota-se que os princípios morais e religiosos se entrelaçavam.

É preciso recordar que essa relação entre moral e religião é marcante na história educacional brasileira, e geralmente esteve diretamente relacionada aos interesses da Igreja Católica, que exerceu um papel importante na construção do sistema educacional brasileiro ao longo da história. Isso porque, "a Igreja Católica tinha grande capacidade de introduzir princípios de autoridade, logo a associação entre religião e moral se fazem presentes em vários momentos da história, o que em muitos casos, desdobrou-se em práticas e pensamentos conservadores e autoritários." (ABREU, 2016, p. 30).

---

[36] De acordo com Willms (2020), a origem do termo "laicismo" vem da expressão grega laos/laikos, que tem como significado povo no sentido lato, ou seja, universal. Assim, Estado Laico "seria aquele em que não há nenhum tipo de distinção entre as pessoas. Seja por diferenças religiosas ou culturais, todos são iguais, essa modalidade de governo também prevê que não haverá nenhum tipo de interferência do Estado sobre as religiões e vice-versa." (2020, p. 19).

Nota-se a participação da Igreja na elaboração de materiais atrelados ao ensino moral e cívico por meio, por exemplo, da *Pequena Enciclopédia de Moral e Civismo*, que serviu de guia para a disciplina em questão e foi organizada por um padre jesuíta que, entre oficiais generais, era também membro da Comissão Nacional de Moral e Civismo. Segundo Parecer[37] anexado à edição de 1967, aprovado pelo então Ministro da Educação Tarso Dutra, o material em questão havia sido redigido "conforme às aspirações democráticas e tradições cristãs do povo brasileiro", por isso, estava autorizada a sua distribuição, que deveria atender a uma necessidade de esclarecimento dos estudantes e do público em geral.

Na investigação de Santos (2017) é possível visualizar como os valores cristãos permeavam o ambiente educacional brasileiro. O colégio confessional Martinus, por exemplo, objeto de sua investigação, valorizava a EMC, mas julgava indispensável o ensino cristão nas escolas, independentemente dessa disciplina. Conforme a autora, "esse pensamento advinha do receio de que a população entendesse que a EMC pudesse substituir o ensino cristão." (SANTOS, 2017, p. 76). A instituição priorizava um ensino cristão ligado ao contexto social, ou seja, que buscasse a formação de um cidadão que reconhecesse a dignidade do trabalho e da responsabilidade trazida por ele, como também a importância de uma consciência cívica que, pautada por valores cristãos, contribuiria para o bem-estar da sociedade. Nessa perspectiva, a moral ligada aos princípios religiosos sempre esteve presente na instituição e contribuiu para delinear o perfil dos docentes que ali atuavam.

Em estudos como o de Filgueiras (2006) e de Gusmão e Honorato (2019), realizados com materiais didáticos destinados à EMC, a religião é muitas vezes retratada como referência para comportamentos, atitudes e sentimentos. Dessa forma, o ensino de EMC se apoiava no cristianismo para atingir a sua finalidade de preservação das tradições nacionais, do espírito religioso e do comportamento digno da sociedade. Afinal,

> O bom cidadão civilizado também cultivaria o amor e a sua ligação com o criador. A Igreja seria a configuração responsável por colocar os indivíduos num sistema de crenças, atitudes, sentimentos, desejos e esperanças ligado a um ser divino espiritual supremo [...] A finalidade da EMC seria a de reproduzir a compreensão de que a Igreja contribui a longo prazo com o processo civilizador brasileiro no que diz à formação religiosa da personalidade dos indivíduos que deveriam viver em paz, harmonia, sem ódio, perdoando o próximo e venerando os líderes. (GUSMÃO; HONORATO, 2019, p. 32).

[37] Ver Anexo 2.

Willms (2020), que estudou a construção e a manutenção de Ensino Religioso nas escolas no período ditatorial, constatou, da mesma forma, que a disciplina estava "ligada ao catolicismo e, portanto, distante da ideia de uma escola laica." (2020, p. 123). Assim, mesmo com a legislação prevendo a laicidade do Estado e o respeito a todos os credos, bem como o não privilégio de uma religião sobre outras, a autora observou a permanência de um foco essencialmente cristão no desenvolvimento do Ensino Religioso escolar, sendo, então, o cristianismo uma constante na construção dessa disciplina.

Nesta perspectiva, essa relação entre ensino e religião explica parte da concepção moral que se tinha naquele momento, que se pautava em tradições cristãs para promover virtudes e valores considerados adequados. Além das discussões de cunho religioso, são também recorrentes os discursos que defendem as tradições como importantes para a cultura nacional. Humberto Grande[38] menciona que "as tradições nacionais são as raízes da cultura cívica, de um país. A EMC se apoia nas tradições nacionais. Um povo que despreza as suas tradições mata as raízes de sua cultura, que fenece e morre." (1978, p. 46). Na escola, a busca pelas tradições deveria reforçar nos educandos o espírito patriótico, uma vez que é "o patriotismo que conduz os povos ao desenvolvimento e à grandeza. Daí o profundo sentido da Educação Moral e Cívica." (GRANDE, 1978, p. 51). A tradição deveria, no entanto, não estar relacionada ao tradicionalismo, que perpetua valores do passado e nega os do presente e futuro, mas sim, estar aliada ao progresso da civilização a fim de desenvolver novas tradições, o que se conecta aos valores de progresso defendidos pelo governo. A importância dada aos costumes revela, igualmente, a preocupação do governo em promover, e reforçar no meio educacional, o culto à Pátria e à cultura nacional.

Observa-se, ao longo desses diferentes pareceres e decretos, que o governo buscava definir cada vez de forma mais detalhada os pressupostos a serem alcançados com a disciplina e os objetivos dos órgãos responsáveis por sua elaboração e implementação. Assim, os discursos em relação à moral e ao civismo se intensificam com a ditadura civil-militar.

Martins (2014) afirma que, durante o período, a EMC foi de fato uma das disciplinas escolares mais controversas do currículo escolar e que sofreu reações tanto positivas, quanto negativas. Ao observar o processo de implementação legal da disciplina e os nomes envolvidos, foi possível notar a pluralidade de discursos e opiniões que circulavam em relação a essa

[38] Humberto Grande foi presidente da Fundação Nacional de Material Escolar, membro da Comissão Nacional de Moral e Civismo e possuidor de inúmeros títulos honoríficos. Foi, ainda, autor de diversos livros sobre a Educação Moral e Cívica (GRANDE, 1971). A frase, ora citada, pertence a uma entrevista cedida por ele à revista Educação, em 1971, em que discute questões relacionadas ao ensino de moral e civismo e sua importância para a educação.

formação. Visto que, o currículo educacional geralmente é resultado "de um lento processo de fabricação social" no qual estão presentes "conflitos, rupturas e ambiguidades" (GOODSON, 1995, p. 11).

No entanto, sua obrigatoriedade foi alcançada e por meio dela o governo garantiu um espaço para, segundo seus propósitos, preparar o povo para contribuir com o progresso da nação, bem como para manter na população um sentimento a favor do regime instaurado. Neste sentido, pode-se dizer que a EMC, pautada a partir de um conjunto de preceitos morais, religiosos e cívicos, significava para aquele momento uma forma relevante de o governo promover entre os educandos, como também entre o restante da população, a formação de uma consciência patriótica, de aprimoramento do caráter, de apego aos valores e de fidelidade ao trabalho na busca pelo desenvolvimento do país e "no intuito de manutenção e legitimação do regime." (GUSMÃO; HONORATO, 2019, p. 21). Contudo, é importante salientar que, apesar do interesse do governo no cumprimento das inúmeras orientações a respeito da EMC, não há como se afirmar se, na época, seguiam-se à risca tais recomendações no contexto escolar[39]. Afinal, as disciplinas escolares não se separam das finalidades educativas e constituem um conjunto "complexo que não se reduz aos ensinos explícitos e programados." (CHERVEL, 1990, p. 188).

Ainda assim, por meio desse breve, mas importante, histórico foi possível constatar que o ensino moral e cívico no meio educacional brasileiro há tempos é alvo de embates e discussões, e desde o início baseou-se em objetivos parecidos, adaptados conforme o contexto e os governos regentes. Embora esta pesquisa não tenha o propósito de analisar especificamente a disciplina de EMC, a compreensão histórica de sua constituição e dos seus objetivos permitiu uma melhor compreensão dos valores morais e cívicos que permeavam o currículo escolar do contexto educacional ditatorial.

Em seguida, buscou-se, por sua vez, entender a relação entre a literatura e a formação de valores morais e cívicos; assim como visitar as diretrizes curriculares e orientações educacionais do período aqui investigado a respeito do ensino de literatura na disciplina Língua Portuguesa.

---

[39] De acordo com Filgueiras, a maioria dos docentes respeitavam o conteúdo dos livros didáticos, mas outros subvertiam o que era prescrito e organizavam outras maneiras de se compreender a moral e o civismo: "Não existiu uma única prática de EMC. Alguns professores saudaram a chegada da Educação Moral e Cívica, ela era considerada por natureza a disciplina que iria ensinar aos alunos os valores e sentimentos relacionados à Pátria. Esses professores não compreenderam a EMC como uma imposição da Ditadura Militar. Por outro lado, existiram professores que tentavam subverter as intenções da disciplina, procurando excluir as questões sobre a moral e a exaltação à Pátria. Buscando politizar as aulas, discutindo os problemas reais do Brasil, as questões políticas, sociais e econômicas." (FILGUEIRAS, 2006, p. 178).

3 LITERATURA E FORMAÇÃO MORAL E CÍVICA

Nem todo texto literário foi historicamente idealizado a partir de um objetivo pedagógico-moral, contudo é possível observar que tal propósito acompanha a literatura desde longa data. Como exemplo, têm-se as fábulas de Esopo (620 a.C.) e de Jean de La Fontaine (XVII), a partir de narrativas que, além da fantasia e do fantástico, guardam uma moralidade; assim como as produções dos autores Charles Perrault (1628-1703) e dos Irmãos Grimm – Jacob Grimm (1785-1863) e Wilhelm Grimm (1786-1859) – que vincularam conteúdos didático-moralizantes no processo de adaptação à escrita de contos de origem popular (CECCANTINI, 2020). Além disso, historicamente, a moral[40] norteia não somente as produções literárias em si, como também constitui critério avaliativo sobre o que se deve, ou não, ser lido.

Na França do século XIX[41], para que a leitura de um romance fosse recomendada era preciso que ele fosse também moralizante. Por mais que um texto fosse bem escrito, se tivesse uma narrativa considerada imoral, poderia não ser considerado uma "boa" produção ou passível de ter sua leitura recomendada. Assim, a moral como padrão de avaliação passou a adquirir características muito específicas, isso porque, "a capacidade de moralizar os leitores, instruindo-os e incutindo-lhes retidão de pensamentos e de atitudes era um dos principais parâmetros para julgar a qualidade de uma obra." (MÜLLER, 2013, p. 102).

Tais critérios de avaliação das produções literárias – isto é, se poderiam influenciar o comportamento de quem as lia – ocasionavam, ainda, a reprovação de obras consideradas como perigosas conforme os modelos de conduta que apresentavam (MÜLLER, 2013). Um exemplo é o caso do consagrado romance oitocentista *Madame Bovary* (1857), de Gustave Flaubert. Por apresentar um livro com um enredo que fugia do que se considerava correto naquela época, o autor francês foi alvo de processos judiciais por ofensa à moral pública, à religião e aos bons costumes. Era, contudo, o significado do termo "moral pública" que parecia não estar claro o suficiente.

---

[40] Embora costumeiramente se entenda a moral como universal, ou seja, válida para todos, é importante ressaltar que numa mesma sociedade ou período pode-se identificar a convivência de variados códigos morais conforme grupos sociais diferentes (DURKHEIM, 2007). Assim, de modo geral, a moral pode ser entendida como um conjunto de valores e normas de comportamento estabelecidos de acordo com os contextos sociais e históricos nos quais se inserem.

[41] Vale destacar, contudo, que as discussões sobre o papel pedagógico-moral das ficções não se inauguram nesse período. Conforme Augusti, é principalmente a partir do século XVIII que "o romance, então emergente, e a literatura prescritiva são alvo de questionamento no que diz respeito a sua eficácia sobre o comportamento moral do leitor." (1998, p. 59).

> [...] Aparecera pela primeira vez no texto de uma lei de 17 de maio de 1819, que determinava que todo ultraje à moral pública por meio de escritos, impressos, gravuras ou cartazes deveria ser punido com prisão e multa. [...] O texto jurídico deixava claro quem deveria ser punido em caso de ultraje à moral pública e religiosa: não apenas o autor, mas também todos aqueles que tivessem contribuído para a circulação e divulgação de escritos considerados ofensivos. O que não ficava claro era o conceito de "moral pública". (MÜLLER, 2013, p. 104).

As expressões "moral pública" e "moral religiosa" eram equivalentes, assim a moral francesa do século XIX estava basicamente relacionada à religião, ou seja, à imagem de um deus que poderia aprovar ou punir as ações humanas. Obras que apresentassem em suas narrativas exemplos considerados reprováveis, que ferissem a moral e os bons costumes, como o adultério de Emma Bovary, poderiam, nesse sentido, "corromper os leitores, levando-os a imitar esses exemplos ou a aceitar a conduta dos personagens." (MÜLLER, 2013, p. 103).

No decorrer do século XIX, embora a tradição literária do Brasil não pudesse ser comparada a da Europa, havia no país um público que consumia e produzia literatura. Ao longo desse momento, os brasileiros tiveram acesso a exemplares de romances franceses de sucesso, que circularam no país tanto no idioma original, quanto traduzidos. Dessa forma, "a prosa estrangeira serviu, sem dúvida, de modelo aos nossos primeiros ficcionistas, e o pensamento da crítica europeia certamente orientou a visão de literatura e de romance dos homens de letras brasileiros." (MÜLLER, 2013, p. 119). As características dos romances europeus do século XVIII e XIX muito provavelmente influenciaram, então, a concepção de literatura que se desenvolveu no Brasil. Assim, a qualidade das narrativas era também avaliada conforme sua capacidade de instruir e moralizar o público leitor.

Um importante exemplo é o romance brasileiro *A moreninha* (1844), de Joaquim Manuel de Macedo. O livro foi o primeiro a receber uma crítica pública. Na resenha, publicada na revista *Minerva brasiliense* em 1844, Augusti (1998) – ao analisar os romances do autor como guias de conduta – menciona que se ressaltavam as características edificantes do livro, como os bons exemplos de conduta e de valores morais. A autora comenta, ainda, que é possível perceber no romance em questão que havia a apresentação de comportamentos representativos de certos tipos sociais, como o de moças vaidosas e de senhoras faladeiras. Essas representações, acompanhadas de artifícios narrativos, buscavam conduzir o leitor a identificar-se com determinados valores e padrões, assim como a afastar-se de outros.

> A reprimenda pelo narrador ou por algum personagem [...] funcionava como instrumento pedagógico indicando ao leitor quais seriam os comportamentos cuja reprodução não eram desejáveis. Além disso o romance oferecia aos exemplos de comportamentos indesejáveis, outros, positivos, que a eles se opunham. Dessa forma, constituía-se um campo de representação de comportamentos exemplares avaliados

> positiva ou negativamente que poderiam servir de guia de conduta ao leitor. (AUGUSTI, 1998, p. 163).

Outra crítica, divulgada na mesma revista um ano depois, avaliava dessa vez o romance estrangeiro *Mistérios de Paris* (1842), de Eugène Sue. O resenhista, um jornalista peruano que vivia no Brasil, compartilhava sua crença na capacidade dos romances de educar a sociedade:

> A leitura deste gênero de obras, generalizada na massa da sociedade, é talvez mais útil do que nenhum outro elemento de perfectibilidade, a que se recorre diretamente para se melhorar a condição humana. Instruir deleitando, é instruir profundamente sob as cores que mais surpreendem a fantasia e robustecem a consciência, e levando a alma a uma eminência donde vê flutuarem as paixões e as fraquezas, como em um oceano cuja amplitude toda está aberta a suas vistas; é a missão da filantropia literária [...]. (VALDEZ Y PALACIOS, 1845 *apud* MÜLLER, 2013, p. 120).

O crítico via a prática de leitura de romances de forma muito positiva, pois acreditava que o alcance do gênero pela população e sua popularização seriam proveitosos no sentido educativo. Acerca do romance de Eugène Sue, objeto de sua resenha, o crítico apontava que sua leitura não seria importante apenas pelo deleite, mas também por seu caráter instrutivo. Logo, destaca que "o romance de Eugène Sue, mostrando a 'miséria da classe baixa' europeia, poderia fazer com que os brasileiros refletissem sobre a desigualdade social de seu próprio país." (MÜLLER, 2013, p. 121).

É possível concluir, dessa forma, que o Brasil de fato compartilhava de uma concepção de leitura parecida com aquela predominante na Europa, que atribuía ao romance um caráter pedagógico-moral. Augusti (1998) relata outra crítica destinada a Joaquim Manoel de Macedo, dessa vez ao seu romance *Vicentina*. A resenha, publicada em 1855 por um autor anônimo, retratava justamente a característica instrutiva e moral da narrativa em questão:

> O plano é simples e de summa moralidade: é uma lição dada ás moças para que aprendam a preservar-se dessas serpentes, que se introduzem por entre as flôres, que sussuram aos seus ouvidos palavras fementidas[sic], que abusam do juramento para immolal-as nas aras da volupia, dando-lhes em troco da sua credulidade a miséria e o opprobio! (1855 *apud* AUGUSTI, 1998, p. 97).

Contudo, é importante ressaltar que esse não era um pensamento generalizado, visto que havia quem condenasse os romances de forma geral e, inclusive, desaconselhasse sua leitura. Como exemplo, Augusti (1998) menciona que críticos literários do século XX desvalorizaram o mesmo romance de Macedo, anteriormente citado, justamente por seu caráter moralizador. Uma dessas críticas pode ser observada no trecho a seguir, escrito por José Veríssimo, em 1916, em *História da literatura brasileira: de Bento Teixeira (1601) a Machado de Assis (1908):*

> Cuidando aumentar-lhes o interesse, e acaso também fazê-los mais literários, carrega o autor no romanesco, exagera a sentimentalidade até à pieguice, filosofa banalidades a fartar e moraliza impertinentemente. São romances morais, de família; leitura para senhoras e senhoritas de uma sociedade que deles próprios se verifica inocente, pelo menos sem malícia, e que, salvo os retoques do romanesco, essas novelas parecem retratar fielmente. A sua filosofia é trivial, otimista e satisfeita, conforme o espírito da época romanceada. A sua moral tradicional nos povos cristãos, sem dúvidas, nem conflitos de consciência, a moral de catecismo para uso vulgar. Nem a prejudica o abuso de namoro, ou alguns casos de amor romanesco, pois tudo não aponta se não ao casamento e acaba invariavelmente nele, para completa satisfação dos bons costumes. (VERÍSSIMO, 1916 *apud* AUGUSTI, 1998, p. 232).

Ou seja, não eram todas as narrativas com caráter moral que recebiam avaliações positivas. Além disso, nem toda a literatura era considerada uma boa partida para a instrução moral e cívica da população. Esse era o pensamento do frei beneditino Miguel Lopes da Gama, por exemplo. Em um ensaio publicado sete anos após sua morte, no Correio Mercantil, em 1859, o religioso buscou criticar romances franceses de grande sucesso da época, como os de Eugène Sue (anteriormente citado) e Balzac, pois, em sua opinião, não condiziam com os valores pregados pelo cristianismo (MÜLLER, 2013). Dessa maneira, certos romances eram vistos pelo frei como meras produções efêmeras e com propósitos comerciais, que no final poderiam acabar mais corrompendo do que instruindo os jovens.

Embora a importância de a moral como parâmetro de avaliação literária e artística começar a declinar tanto no Brasil, como na Europa no final do século XIX, tal critério não desaparece por completo da cena literária no século seguinte (MÜLLER, 2013). Em relação ao contexto educacional, Soares (2001) afirma, por exemplo, que os critérios de moralidade e honestidade exerciam um papel fundamental na seleção de textos para a leitura escolar nas primeiras décadas do século XX. Para exemplificar tal questão, a autora revela que, no prefácio da 2ª edição da *Antologia da Língua Portuguesa* (manual que teve boa aceitação nos anos 1930 e 1940), o autor, Estêvão Cruz, informa,

> Em tom evidentemente irritado, que a obra despertara "ruído em torno de si", tendo sido louvada por muitos e julgada, por outros, como "passível de severo expurgo", pela "crueza de certas passagens". Percebe-se claramente, pela leitura desse prefácio à 2ª Antologia de Estêvão Cruz, que houve polêmica em torno dos aspectos "morais" na seleção dos textos, quando foi publicada a 1ª edição; [...]. (SOARES, 2001, p. 45).

Entretanto, mesmo o autor defendendo que sua seleção de textos se dava pela qualidade literária, e que nenhuma antologia de Língua Portuguesa deveria ter obrigação de defender a moral, nem mesmo torná-la conhecida, o autor acabou cedendo e eliminando textos, "para contentar a censura mais intransigente" (CRUZ, 1935 *apud* SOARES, 2001, p. 45). Tal exemplo reforça, como indica a autora, a concepção de leitura escolar como "instrumento de

formação ética do aluno e de preservação da moral e dos bons costumes, subjacente ao critério de 'repelir tudo que não respirasse a honestidade que cumpre manter no ensino' [...]." (SOARES, 2001, p. 45).

Para Antonio Candido, a literatura – que define como "todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações [...]." (2004, p. 176) – tem sido historicamente um instrumento poderoso de instrução e educação, visto que "os valores que a sociedade preconiza, ou que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática." (2004, p. 175). A literatura apresenta, então, um papel relevante no universo educacional e formador, sendo capaz de reafirmar crenças, valores e normas estabelecidos pelas sociedades conforme diferentes contextos sociais e históricos.

Para Martha Nussbaum, por exemplo, "só a imaginação proporcionada pelos romances[42] – e não pelos livros de economia política – pode ser a base para governar adequadamente um país de pessoas livres e iguais ou para desenvolver nossa vida cotidiana como cidadãos[43]." (1995, p. 42, tradução livre minha). Ao ter acesso a um texto literário, o leitor pode, ainda, desenvolver uma relação entre o personagem e a história que lhe são apresentados, refletindo em seus sentimentos e nas formas de agir na vida real. Nussbaum aponta que podem influenciar, inclusive, em julgamentos morais: "A leitura de romances não nos proporcionará uma visão completa acerca da justiça social, mas pode servir como elo entre uma visão da justiça e a realização social de tal visão[44]." (1995, p. 48, tradução livre minha). Com isso, a autora destaca que a literatura permite que o leitor reflita acerca de questões morais e de comportamento que não o atingiriam da mesma forma se transmitidas por outros meios.

Candido afirma que, de fato, a literatura atua na própria formação do homem (CANDIDO, 1972). Isto é, além de proporcionar conhecimento de mundo, as camadas mais profundas da nossa personalidade podem sofrer influências dos livros que lemos: "talvez os contos populares, as historietas ilustradas, os romances policiais ou de capa-e-espada, as fitas de cinema, atuem tanto quanto a escola e a família na formação de uma criança e de um

---

[42] Sobre o porquê dos romances e não outros gêneros ou outros tipos de artes (como a música), Nussbaum (1995) justifica que os romances são uma forma "viva" e seguem sendo o gênero predileto de ficção, com abordagens morais sérias e popularmente atrativas, desde culturas europeias ou americanas.

[43] "Sólo la imaginación proporcionada por las novelas – y no por los libros de economía política – puede ser la base para gobernar adecuadamente un país de personas libres e iguales o para desarrollar nuestra vida cotidiana como ciudadanos." (NUSSBAUM, 1995, p. 42).

[44] "La lectura de novelas no nos proporcionará una visión completa acerca de la justicia social, pero puede servir como puente entre una visión de la justicia y la realización social de tal visión." (NUSSBAUM, 1995, p. 48).

adolescente." (CANDIDO, 1972, p. 805). Apesar disso, o autor discorda que essa função educativa da literatura deva acontecer essencialmente para a instrução moral e cívica – afirmando, ainda, que tal utilidade dada à literatura estava novamente em voga no período aqui estudado:

> A literatura pode formar; mas não segundo a pedagogia oficial [...] Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica (esta apoteose matreira do óbvio, novamente em grande voga), ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, – com altos e baixos, luzes e sombras. (1972, p. 805).

Para o autor, "a literatura, como a vida, ensina na medida em que atua com toda a sua gama, é artificial querer que ela funcione como os manuais de virtude e boa conduta." (CANDIDO, 1972, p. 805). Logo, os componentes que trazem a riqueza para uma experiência humanizadora por meio da literatura não caminham numa única direção, e não deveriam estar somente veiculados às premissas de cunho ideológico.

Embora concorde-se com a afirmativa do autor de que a função educativa da literatura é mais complexa do que implica um ponto de vista estritamente pedagógico, fato é que, historicamente, a literatura é também, inclusive na escola, instrumento para a formação de determinados valores e virtudes, "como um veículo da tríade famosa, – o Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida." (CANDIDO, 1972, p. 805). Quando a literatura é, então, utilizada para tais fins, a prática da leitura entrecruza-se e confunde-se com o aprender: "sobre a vida, sobre o país, sobre a leitura e os livros, sobre o que se deve ou não fazer, como se deve ser." (BATISTA, 2008, p. 29).

É preciso recordar que a escola, historicamente, também "se expressa socialmente como instituição estratégica para, por seus ritos, firmar comportamentos [...]" (BOTO, 2010, p. 64) – sendo a leitura apenas um desses ritos.

> A escola que ensina o ler, escrever e contar pretende, acima de tudo, civilizar – ou seja, conferir prioridade à transmissão sistemática e institucional de formas de se comportar. [...] Abrandam-se as maneiras, criam-se sutilezas para o intercâmbio social, oferece-se um padrão de conduta de distinção, ao qual serão opostos como bárbaros todos os comportamentos divergentes. (BOTO, 2010, 47).

A escola tem, portanto, como objetivo direcionar o aluno, e utilizar de estratégias de instrução, formação e civilização para preparar a criança e o jovem para saberes importantes para a vida adulta. De acordo com Marie-Madeleine Compère, citada por Boto:

> O tempo escolar pode ser, de fato, considerado como um dos lugares reveladores de toda uma civilização; posto que nele se reencontram, no plano das representações,

> bem como nas realidades um feixe de ideais e de interesses potencialmente em conflito: bem-estar das crianças e dos adultos, necessidades do Estado e da sociedade, e mesmo antes de o Estado nele se imiscuir, projeção de uma sociedade sobre seu futuro. (1997, p. 9 *apud* BOTO, 2010, p. 37).

No ambiente educacional brasileiro, Falcão, Oliveira e Schwartz (2008) recordam que, desde o advento da República, o ensino apresentava um discurso de redentor da humanidade e do trabalho, ou seja, a instrução era considerada um meio relevante para o progresso da nação. Além disso, a escola passou a ser concebida como um dos meios de se resolver o "atraso" do país diante das nações mais desenvolvidas (CORDEIRO, 2005). Para isso, a elaboração de livros escolares que estivessem à altura de tais objetivos tornou-se uma necessidade relevante no período, e o governo deveria estar a par dessas produções a fim de que se tornassem um importante veículo para a difusão das ideias de nação, cidadania, civismo, ética e moral republicanas.

> A atuação do Estado na questão do livro escolar não se restringiu aos aspectos da compra e distribuição deste material. Foi muito mais profunda, incidindo diretamente sobre o controle e direcionamento do conteúdo dos livros, determinando aqueles que se enquadrariam ao ideal oficial de educação escolar. (CORDEIRO, 2005, p. 25).

O livro escolar era, dessa forma, visto como um meio para implementar novas diretrizes morais e introduzir novos costumes e condutas. De acordo com Boto (2010), daí parte a importância dos livros escolares no objetivo de civilizar, uma vez que traçam um mapa orientador, uma diretriz cultural e conformam-se em veículos de apresentação do que há de relevante no mundo.

No início do século XX há, ainda, um crescimento na produção literária destinada às crianças que privilegiava o conteúdo moral, tanto por parte de professores, como de escritores profissionais que já escreviam para adultos, como é caso do escritor Olavo Bilac que, de acordo com a análise de Cordeiro (2005), passou a produzir livros direcionados à criança com mensagens relevantes em relação ao projeto educativo daquele momento.

> Absolutamente sintonizado com seu tempo, Bilac fez de seus poemas infantis o suporte no qual diferentes ideias formativas se manifestariam e a concepção de memória, como história da nação, também foi pelos poemas amplamente contemplada, seja através do explícito elogio aos heróis, símbolos e à pátria ou de episódios em que personagens comuns, homens e mulheres, rememoram seu passado de trabalho e sacrifício, de serviço à pátria e ao lar. (CORDEIRO, 2005, p. 67).

Falcão, Oliveira e Schwartz (2008) afirmam que era possível encontrar discursos higienistas, patrióticos e cívicos também em livros escolares destinados à leitura publicados nessa época. Era, portanto, como "se a leitura fosse preenchida de virtudes que deveriam ser

transpostas para a vida o que caracteriza uma leitura entendida como veículo de difusão de ideias moralizantes." (2008, p. 7). Lima (2007) pontua, ainda, que é nesse momento que a leitura na escola adquire um caráter salvacionista:

> [...] os governos republicanos vão instaurando políticas públicas pontuais e assistemáticas de incentivo à leitura, na esfera da leitura escolar, com vistas a conduzir o imaginário social a um esforço próprio que propicie também a grandeza da Nação, salvando o indivíduo e a Pátria. (2007, p. 107).

Esse pensamento de que os textos deveriam ser exemplares, e veicularem os valores dominantes, retrata que a concepção de leitura da época estava comprometida em promover exemplos de valores e virtudes. A prática deveria, portanto, estar aliada à formação para o progresso da nação, uma vez que se acreditava que o bom cidadão seria formado também a partir do que lia.

Diante do exposto, conclui-se que o texto literário, quando utilizado como instrumento para a formação moral e cívica, pode revelar, como indica Candido (2004), os valores e comportamentos que parte da sociedade de determinado contexto preconiza ou que considera prejudiciais. Tendo em vista o período aqui estudado, um momento marcado pelo regime ditatorial, em que moral e civismo constituíam conceitos importantes para a educação, questiona-se: o que orientava a leitura e o estudo de textos literários no ensino ginasial e nas séries finais do 1° grau? Para Goodson, "o currículo escrito promulga e justifica determinadas intenções básicas da escolarização" (1995, p. 21) do contexto histórico em que se insere. Considerando, portanto, que o currículo escolar proporciona "um testemunho, uma fonte documental" da "estrutura institucionalizada da escolarização" (GOODSON, 1995, p. 21), buscou-se, em seguida, averiguar como o currículo da disciplina de Língua Portuguesa, assim como as orientações educacionais relacionadas, discutiam tal assunto.

3.1 LITERATURA NA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Inicialmente é importante destacar que se buscou aqui verificar as diretrizes curriculares e orientações educacionais a respeito do ensino de literatura na disciplina de Língua Portuguesa, principalmente para as séries ginasiais e para as séries finais do 1° grau – conforme se destinavam as coleções didáticas selecionadas. Embora as legislações da época (4.024/61 e 5.692/71) determinassem que o ensino caracteristicamente literário estava a cargo do colegial e do 2° grau, como se verá adiante, indicava-se para as demais séries a seleção de textos com "real valor literário" para leitura, e que conduzissem à "apreciação da nossa Literatura".

Conforme define Rildo Cosson, considerou-se, portanto, nesta pesquisa que o *ensino de literatura* se estabelece também "no manuseio de textos literários, tanto na leitura quanto na produção, como um meio privilegiado de acesso e domínio da cultura escrita [...]." (2021, p. 88).

Durante a vigência da Lei 4.024/61, o curso secundário era dividido em dois ciclos, o "ginasial", de quatro anos, e o "colegial", de três anos. Tanto o curso ginasial quanto o curso colegial ofereciam aos alunos alternativas de currículos, compostos de "disciplinas obrigatórias" e de "disciplinas complementares" nos dois ciclos.

> As disciplinas obrigatórias do curso ginasial e do curso colegial eram as mesmas: português, história, geografia, matemática e ciências, mas tinham distribuição diferenciada entre as séries. As disciplinas complementares, estabelecidas para as escolas federais, eram as seguintes: no ginasial, organização social e política brasileira, desenho, 1ª língua estrangeira moderna, 2ª língua estrangeira moderna e uma língua clássica (latim); e no colegial, física, química, biologia, filosofia, língua estrangeira moderna, língua clássica e desenho. As escolas deveriam compor seus currículos com as disciplinas obrigatórias, estabelecidas pelo governo federal, e escolher duas disciplinas complementares, de acordo com suas preferências e necessidades, desde que elas fossem aprovadas pelos conselhos de educação, estaduais ou federal. (RAZZINI, 2000, p. 108).

Conforme "indicações" do Conselho Federal de Educação, publicadas com o título "Amplitude e desenvolvimento das Matérias Obrigatórias" (1962, p. 36-37), determinava-se que o ensino de Língua Portuguesa para o curso secundário tivesse como objetivo, primordialmente,

> Proporcionar ao educando adequada expressão oral e escrita. Tôdas as atividades com êle relacionadas devem visar êsse objetivo.
>
> Os estudos teóricos da gramática e da estilística são meramente subsidiários e, por conseqüência, hão de constituir apenas o meio para desenvolver, no discente, a sua capacidade de expressão. (CFE, 1962, p. 36).

Por isso, seu ensino passou a ser composto por três partes: "expressão oral", "expressão escrita" e "gramática expositiva". Em cada parte, tinha-se o cuidado de oferecer os conteúdos de forma gradativa (RAZZINI, 2000). Em relação à primeira, determinava-se para o curso ginasial que, nas duas primeiras séries, deveriam ser escolhidos "textos simples, em prosa e verso, descritivos, com real valor literário, de autores brasileiros dos dois últimos séculos"; enquanto na 3ª e na 4ª série, os textos deveriam ser descritivos, narrativos e dissertativos, "de prosadores e poetas modernos[45], brasileiros e portugueses." (CFE, 1962, p. 36). Propunha-se,

[45] Contudo, conforme aponta Razzini (2000), a Lei não esclarece o uso do termo "moderno", deixando indefinido se a orientação se referia aos textos de autores modernos, do século XIX em diante, em oposição aos autores clássicos (até o século XVIII), ou se aludia aos autores vivos, a partir do modernismo.

então, que os textos deveriam ser selecionados dos mais simples, nos dois primeiros anos do curso ginasial, para os mais complexos, nos dois últimos anos do curso.

A 2ª instrução, que diz respeito à escrita, propõe que os exercícios conduzam o aluno "à utilização *correta*, *ordenada* e *eficaz* das palavras, a fim de que logre alcançar uma expressão clara do pensamento" (CFE, 1962, p. 36). Para isso, conviria que a escrita se iniciasse com frases breves e seguisse até a redação com tema livre e a análise literária – que seria aprofundada no 2º ciclo. A 3ª instrução, por sua vez, indica que o ensino de gramática fosse acentuadamente prático e derivado de exemplos concretos, para fluir, sempre que possível, da leitura de textos. Assim, "as noções hauridas, à que medida que os fatos linguísticos ocorrem, deverão ser progressivamente sistematizadas, a fim de assegurar ao discente um domínio sólido do idioma [...]." (CFE, 1962, p. 37).

Observa-se, portanto, uma tentativa de aproximação do conhecimento gramatical ao uso "prático" da língua. No decorrer da década de 1960, com a difusão do estruturalismo linguístico[46], Faraco indica que surgem na área acadêmica críticas ao saber gramatical tradicional[47]:

> Essa crítica apontava fragilidades conceituais e empíricas da velha gramática, fato que, aliado à difusão de novos modelos de análise linguística, a fez perder prestígio e espaço no âmbito dos estudos universitários. Esse desprestígio acadêmico da gramática acabou por alcançar o ensino fundamental e médio, instaurando uma certa crise no núcleo tradicional do ensino de português. (FARACO, 2008, p. 24).

A língua como sistema, ensinada a partir da gramática, e a concepção de língua como expressão estética, ensinada a partir da retórica e da poética, foram então substituídas pela concepção de língua como comunicação. Diante disso, os termos "comunicação" e "expressão", que passam a ser reforçados na década seguinte com a reforma educacional, trazem um ar de "renovação" e de "modernização" ao ensino de Português, que alcançou, entretanto, mais o discurso do que a prática da disciplina em si (FARACO, 2008).

A reforma educacional em questão aconteceu por meio da promulgação da Lei 5.692/71, e trouxe à disciplina de Língua Portuguesa novos objetivos, estabelecendo a língua nacional como instrumento de *comunicação* e *expressão* da cultura brasileira (BRASIL,

---

[46] O termo estruturalismo na Linguística designa uma corrente de pensamento do início do século XX, fundamentada nos estudos de Ferdinand de Saussure, que define a língua como um sistema articulado, cujas partes se relacionam entre si, e concorrem para sua organização.

[47] Conforme Faraco (2008), nessa concepção, entende-se o ensino de gramática em dois sentidos: "ora significava ensinar nomenclaturas, conceitos e classificações (i. e., transmitir um instrumental descritivo, acompanhados de exercícios analíticos (as famosas análises morfológica e sintática); ora significava ensinar os usos que os gramáticos postulavam como corretos (i. e., os preceitos da boa linguagem)." (FARACO, 2008, p. 24).

1971b). A partir disso, o ensino dividiu-se em: 1º grau, com oito séries, o qual juntava o antigo primário com o antigo ginasial; e 2º grau, com três séries, ou com mais uma série, quando se tratava de ensino técnico.

O Parecer nº 853/71 indicava que para o ensino de 1º e de 2º graus estabeleciam-se currículos com um "núcleo-comum" composto pelas seguintes áreas: "comunicação e expressão, estudos sociais e ciências"; e por uma "parte diversificada" voltada para o ensino técnico. O núcleo-comum organizava-se da seguinte forma: "(a) Língua Portuguesa, em Comunicação e Expressão; (b) Geografia, História e Organização Social e Política do Brasil, em Estudos Sociais; e (c) Matemática e Ciências Físicas e Biológicas, em Ciências." (CFE, 1971b, p. 176).

A partir disso, o documento explica que essas três grandes linhas de matérias deveriam ser escalonadas, "nos currículos plenos do ensino de 1º e 2º graus, da maior para a menor amplitude, constituindo atividades, áreas de estudo e disciplinas":

> I - No ensino de 1º Grau:
>
> a) nas séries iniciais, sem ultrapassar a quinta, sob as formas de *Comunicação e Expressão*, Integração Social e Iniciação às Ciências (incluindo Matemática), tratadas predominantemente como atividades;
>
> b) em seguida, e até o fim desse grau, sob as formas de *Comunicação em Língua Portuguesa*, Estudos Sociais e Matemática e Ciências, tratadas predominantemente como áreas de estudo;
>
> II - No ensino de 2º grau, sob as formas *de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira*, História, Geografia, Matemática e Ciências Físicas e Biológicas, tratadas predominantemente como disciplinas e dosadas segundo as habilitações profissionais pretendidas pelos alunos. (CFE, 1971b, p. 184, grifos meus).

Razzini recorda que, a partir desse momento, a função instrumental do ensino do vernáculo, articulada com as outras disciplinas e sob a influência dos meios de comunicação de massa, "deslocava o eixo da função ideológica, centrada até então no ensino do falar e escrever bem e corretamente, para a aprendizagem de diversas linguagens, centradas na eficácia da comunicação e na compreensão e apreciação da 'Cultura Brasileira'" (RAZZINI, 2000, p. 111):

> A Língua Portuguesa, portanto, será encarada como o instrumento por excelência de comunicação no duplo sentido de transmissão e compreensão de idéias, fatos e sentimentos e sob a dupla forma oral e gráfica, o que vale dizer: leitura, escrita e comunicação oral. Nesta última encontra-se um dos elementos mais evidentes de conexão entre a Língua e os Estudos Sociais, encarados como mecanismo de integração do educando ao meio. Também não se há de esquecer, neste particular, a importância cada vez maior que assume nos dias atuais a linguagem falada, ao impacto dos meios de comunicação "audiovisual", a ponto de que, se já não vivemos

> uma cultura predominantemente oral, pelo menos as duas vias tendam a equilibrar-se.
> A marcha do ensino será decerto aquela que se vem preconizando. No início da escolarização, a aprendizagem se fará principalmente à base de atividades, a serem desenvolvidas de modo e com intensidade que o idioma surja diante do aluno, menos como uma sucessão de palavras do que sob a forma natural de comportamento. Neste "saber lingüístico prévio", que à escola compete orientar e disciplinar, reside uma das diferenças básicas entre a didática da língua vernácula e a dos idiomas estrangeiros. Daí por diante, insinua-se e amplia-se progressivamente a preocupação da língua como tal, até que se chegue às sistematizações gramaticais, a partir das séries finais do primeiro grau, para ordenar as experiências assim colhidas. (CFE, 1971b, p. 178).

O parecer aponta, ainda, que as "situações criadas e os textos escolhidos para leitura, em articulação com as outras matérias, devem conduzir a uma compreensão e apreciação da nossa Literatura, da Civilização que vimos construindo e dos nossos valores mais típicos." (CFE, 1971b, p. 178). Lendo, os alunos poderiam, portanto, assimilar a cultura brasileira, ao mesmo tempo em que nela se integrariam (BACHA[48], 1973, p. 55). Além disso, ao determinar-se a importância do "cultivo de linguagens" em "Comunicação e Expressão" (CFE, 1971b, p. 177), entendia-se que vários códigos deveriam ser visados:

> Como símbolos verbais, muitas vezes, se fazem acompanhar de símbolos não verbais – por exemplo: em textos impressos, acompanhando a língua, encontramos gravuras, mapas, figuras; na comunicação oral, além da palavra, usamos gestos, expressões fisionômicas – conclui-se que o professor de Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa tanto deverá dar oportunidades para o aluno interpretar a Língua, como também códigos não linguísticos. (BACHA, 1973, p. 54).

Nesse sentido, a partir desse momento,

> o ensino de português passou a admitir, cada vez mais, um número maior e mais variado de textos para leitura, desde os tradicionais excertos literários, consideravelmente ampliados com a literatura contemporânea, até todo tipo de manifestação "gráfica", incluindo textos das outras disciplinas do currículo (sociais, científicos), textos de jornais, revistas, quadrinhos, propaganda, etc. (RAZZINI, 2000, p. 112).

Além da influência dos meios de comunicação de massa, havia igualmente neste período uma grande influência da Teoria da Comunicação no ensino de Língua Portuguesa (BEZERRA, 2003). Sobre o assunto, Barros (2004) menciona que, a partir dos anos 1950, linguistas como Claude Shannon, por exemplo, dedicaram-se a estudar os processos comunicativos e de informação. No esquema de Shannon, a autora aponta que a comunicação

[48] Não foi possível localizar maiores informações sobre Magdala Lisboa Bacha, porém, em sebos nacionais é possível localizar livros didáticos sobre Linguagem e Leitura escolar de sua autoria.

acontecia por meio da transferência de uma mensagem, linguisticamente estruturada, de um sujeito emissor a um sujeito receptor.

> O esquema da comunicação comporta assim um emissor e um receptor, divididos em duas ou mais caixas (há propostas com subdivisão maior), que separam a codificação e a decodificação da emissão e da recepção propriamente ditas, um canal, isto é, um suporte material ou sensorial que serve para a transmissão da mensagem de um ponto ao outro, e uma mensagem, resultante da codificação e entendida, no momento da transmissão, como uma consequência de sinais. (BARROS, 2004, p. 26).

Barros indica, ainda, a partir das discussões do autor, as interferências, de ordem física, cultural e psicológica, que poderiam afetar a transmissão de mensagens, denominadas como ruídos.

> Os ruídos intervêm durante todo o percurso da informação e fazem diminuir a eficiência da comunicação. Ruídos são os diferentes elementos que interferem na comunicação. Podem ser físicos – barulhos, ruídos, problemas no canal de comunicação, etc. –, psicológicos – desatenção, desinteresse – ou culturais – problemas de código ou de subcódigo, falta de conhecimentos ou de crenças em comum, etc. (BARROS, 2004, p. 27).

Para o linguista Roman Jakobson (1969), por sua vez, a situação da comunicação deveria comportar um remetente, que envia uma mensagem a um destinatário, e essa mensagem, para ser eficaz, contava com um contexto, que deveria ser compreensível para ambos. Barros salienta que as principais contribuições da proposta de Jakobson foram, então, "a da relação com o contexto, com a experiência comunicada ou a ser comunicada [...]" (BARROS, 2004, p. 31), afinal, o linguista reconhecia "que os homens se comunicam com diferentes fins, tendo em vista a variedade de funções da linguagem que ocorrem no processo de comunicação." (BARROS, 2004, p. 41).

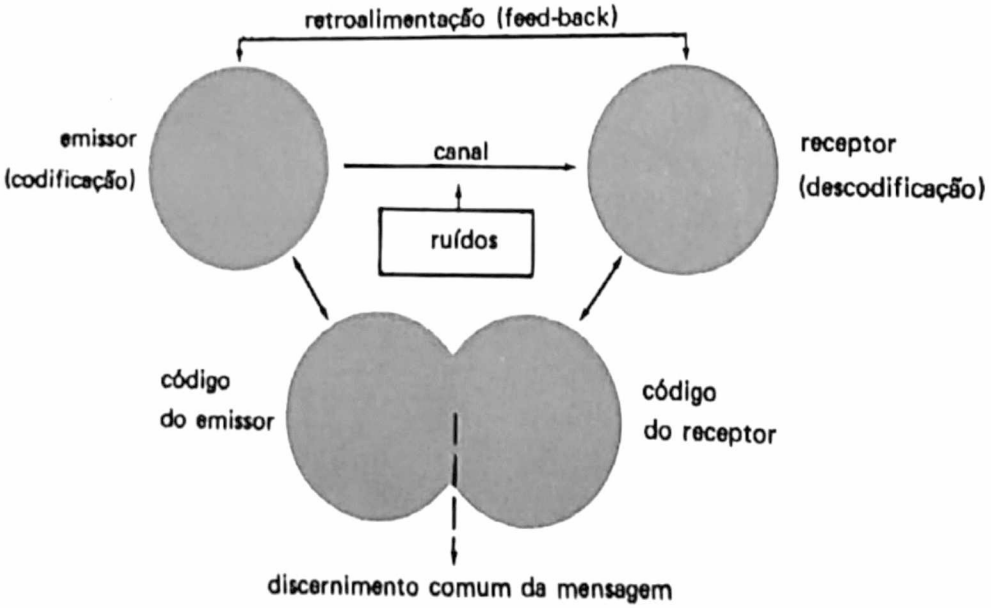
A Teoria da Comunicação comporta outros estudos e teorias[49], porém essa breve discussão objetiva demonstrar parte das discussões que, de acordo com Bezerra (2003), influenciaram o ensino de Língua Portuguesa na época. O esquema a seguir (FIGURA 1), apresentado por Leodegário A. Azevedo Filho[50] na revista *Educação*, busca exemplificar justamente essa relação entre emissor e receptor ora discutida:

---

[49] Ver Barros (2004).

[50] Leodegário Amarante de Azevedo Filho, nascido em 1927, foi um professor, ensaísta, filólogo brasileiro, professor titular e emérito da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Foi, ainda, membro da Academia Brasileira de Filologia, do Círculo Linguístico do Rio de Janeiro e da Academia Brasileira de Literatura. Fonte: Infopédia (Ver apêndice 1).

FIGURA 1 – RELAÇÃO ENTRE EMISSOR-CANAL-RECEPTOR-CÓDIGO



FONTE: Azevedo Filho (1974, p. 20).

Dessa forma, tais termos foram reforçados nos artigos educacionais da época. Para Magdala Lisboa Bacha, por exemplo, a partir da Lei 5.692/71, buscava-se desenvolver no aluno as habilidades de emissor e receptor de mensagens:

> Chega-se à conclusão de que, para o aluno aprender a "se comunicar com seus semelhantes", é necessário que o ensino de Comunicação em Língua Portuguesa tenha como objetivo o desenvolvimento de suas habilidades e atitudes como recebedor, quer em comunicação oral, quer em comunicação escrita. Donde, a necessidade de que, em todo o 1º grau, sejam promovidas atividades de Linguagem. (BACHA, 1973, p. 54).

Valorizava-se, então, a aprendizagem a partir do uso cotidiano da língua e da sua praticidade na vida do estudante – dentro e fora da escola.

> [...] um objetivo, tal como "dado um texto de aproximadamente uma página datilografada, o aluno deverá identificar os substantivos, sem erro", é um objetivo pobre em termos de ensino de uma língua, embora esteja claramente definido [...] Se o ensino de língua materna compreende o desenvolvimento das habilidades decodificadoras e codificadoras, tanto orais como escritas, não seria mais útil tomar como objetivos terminais do curso aqueles que envolvessem as habilidades de compreensão e expressão? Não são esses objetivos úteis ou significativos os que permitem uma transferência da sala de aula de Português, para a aprendizagem de novos conteúdos de outras disciplinas? Úteis, portanto, dentro e fora da escola? (LIMA[51], 1975, p. 14).

[51] Renira de Moura Lima é graduada em Letras Anglo Germânicas pela Universidade Federal de Alagoas (1957), possui Especialização em Estudos de Currículos pela Universidade Federal da Bahia (1972) e mestrado em

Com a gramática em segundo plano, o aluno aprenderia a língua usando-a: "Pelo uso, fará generalizações inconscientes, automatizará estruturas, formará habilidades de comunicação e atitudes de interesse pela interação com seus semelhantes e chegará até a induzir alguns conhecimentos sobre a língua." (BACHA, 1973, p. 58). Para que o estudo de textos literários se aproximasse disso, orientava-se que, desde cedo, o aluno tivesse a oportunidade de "ouvir histórias de diferentes gêneros e autores, observar e distinguir revistas, jornais em quadrinhos; ver e ouvir telejornal [...] observar que o livro tem autor, ilustrador, título, folhas, páginas, cores e letras." (WERNECK[52], 1976, p. 69). O texto literário tradicional utilizado como modelo de escrita e fala deveria dar espaço também a outros exemplos de linguagem (verbal e não-verbal) que, em teoria, proporcionariam ao aluno um aprendizado da Língua Portuguesa mais próximo da sua realidade.

As HQs constituem um dos exemplos desses gêneros textuais que foram privilegiados no ensino, contribuindo para a absorção de elementos do processo de comunicação, além de conduzirem estratégias de leitura com o objetivo de formar, o que se concebia na época, um leitor com domínio da linguagem cotidiana. Segundo Paula Saldanha[53], também em artigo publicado na revista *Educação*, devido a essa dinâmica entre palavra e imagem, as HQs possuem um imenso poder de comunicação: "os quadrinhos são a opção mais imediata, 'mais fácil' da criança; sua linguagem direta e dinâmica combinada a imagens com muito movimento e expressão, funciona como um jogo e atrai mais do que um livro só de texto." (1975, p. 62). As HQs, além de servirem como um incentivo à interpretação literária, funcionavam, na opinião da autora, como uma espécie de iniciação, contribuindo para a aproximação dos jovens à leitura: "é importante frisar que a criança que lê quadrinhos lê mais do que as que são privadas dessa forma de literatura." (SALDANHA, 1975, p. 62).

Nessa mesma linha de pensamento, Maria Lucia Amaral[54] – também na revista *Educação* – ao rebater críticas do período ao gênero em questão, ressalta:

Educação pela Universidade Federal da Bahia (1973). Atualmente, é membro de corpo editorial da Palavras (Lisboa). Fonte: Escavador (Ver apêndice 1).

[52] Não foi possível localizar informações adicionais sobre Regina Yolanda Mattoso Werneck.

[53] Paula Saldanha, nascida em 19 de julho de 1953, no Rio de Janeiro, foi escritora, apresentadora, ilustradora e jornalista. Em 1976 apresentava um quadro de literatura infantil no Jornal Hoje do Canal Globo. Fonte: Memória Globo (Ver apêndice 1).

[54] "Maria Lucia Amaral, educadora, escritora, jornalista, teatróloga e cantora, nasceu em 1916 em Pernambuco. Foi lá, nas páginas do *Diário do Commercio* que, em 1948, iniciou um trabalho pioneiro na imprensa de Recife, quando lançou no *Jornal do Commercio* uma página dedicada ao público infantil. Mudou-se para o Rio de janeiro em 1951 aos 32 anos de idade, trabalhando no *Diário de Notícias* onde manteve de 1954 até 1963 a página infantil Calunga, embora as tiras em quadrinhos tenham sido abandonadas com o passar do tempo." (ROCCO, 2020, n.p).

> O poder fascinante da imagem, a variedade dos assuntos, a evasão nas aventuras imaginárias, o encontro com o personagem com quem se identifica arrastam a criança e o jovem para a estória em quadrinhos, que passa a fazer parte de sua vida. Assim como já se disse que a criança hoje "mama" a televisão, que é sua babá eletrônica, podemos dizer quase a mesma coisa a respeito dos quadrinhos. [...] Vamos caminhando para uma época em que a literatura será visual por excelência, e não adianta querermos mudar o que está acontecendo. [...] A associação do texto e da imagem, como acontece na literatura quadrinizada, duas formas sugestivas de expressão, é de especial importância para a compreensão dos pequenos leitores. (AMARAL, 1975, p. 4-6).

Ao visitar os textos literários presentes nos livros didáticos de Língua Portuguesa selecionados para esta pesquisa, notou-se, por outro lado, que os objetivos eram mais abrangentes do que ensinar propriamente elementos da língua e da comunicação, isso porque buscava-se realizar, ao mesmo tempo, uma correção moral por meio dos textos, veiculando um roteiro de comportamentos e de condutas consideradas "válidas".

Havia, entretanto, autores que condenavam a apresentação de valores morais por meio do texto literário. Em artigo publicado na RBEP, Fúlvia Rosemberg[55] indica, por exemplo, que o que rege, na maioria das vezes, a literatura para crianças é uma proposta maniqueísta do texto guiado somente pelo princípio do bem, em que se apresentam ao aluno exemplos a rejeitar e exemplos a se seguir, o que nem sempre constrói uma dinâmica atrativa, e acaba tornando a leitura um momento enfadonho, pautada, apenas, na correção do "desordeiro": "A pedagogia do exemplo convence o culpado real ou potencial pela exortação das boas qualidades de um modelo. [...] a desejabilidade do modelo é total pois, geralmente, seus traços de bondade são associados à beleza." (ROSEMBERG, 1977, p. 9). As tensões que aparecem a partir desses textos focam, então, nas "más qualidades" das crianças que precisam ser reprimidas por adultos para, mais tarde, tornarem-se também adultos modelares.

O inverso também acontece, quando o adulto é apresentado como o vilão da história e precisa da criança para ser moralmente salvo. "Por sua espontaneidade, nobreza e inocência, a criança e o jovem, geralmente auxiliados por um não-adulto (velho, animal, ser de outro planeta, etc.) combatem o abuso do poder, a falta de imaginação, a mentira e outros privilégios do mundo adulto." (ROSEMBERG, 1977, p. 12). Dessa forma, apesar desse tipo de trama parecer questionar a relação de poder entre o adulto e a criança, a autora indica que o conflito ainda é elaborado de forma maniqueísta.

---

[55] Fúlvia Maria de Barros Mott Rosemberg nasceu em São Paulo, em 1945, e graduou-se em psicologia pela USP em 1965. Doutora também em psicologia, foi professora titular de Psicologia Social na PUC-SP, onde coordenou o Núcleo de Estudos de Gênero, Raça e Idade (Negri). No âmbito político e de militância, também teve destacada e pioneira atuação no debate sobre racismo, preconceito e defesa da infância. Oliveira (2020) aponta que Fúlvia Rosemberg fazia parte de uma nova geração de estudiosos da educação que se formava no Brasil em meados da década de 1970, e que buscaram repensar a literatura produzida para o público infantil.

Essa característica de ensino criticada por Rosemberg e que, em sua opinião, constituía boa parte da literatura infantil presente no ambiente escolar, reflete o caráter unilateral da relação entre adultos e crianças também discutida por Carlota Boto, em que a criança seria compreendida como alguém sem vontade autônoma, e sem capacidade de dar leis a si mesma: "como se supõe que as crianças não serão capazes de compreender os sentidos da moralidade, apresentam-se a elas os valores como uma tábua de normas inquestionáveis a ser acatada. Não se fornecem as razões. Expõem-se as diretrizes." (BOTO, 2010, p. 51).

O ideal seria, para Rosemberg (1977), que as tramas fossem então guiadas pela realidade, a partir de narrativas permeadas pela tensão proveniente da dúvida, do questionamento, da perplexidade, do acerto e do descompasso inerentes aos personagens e ao contexto, que assim poderiam proporcionar ao aluno, além da reflexão dos acontecimentos narrados pelo texto, uma melhor experiência literária. Também sobre este assunto, Amaral indica que "os livros escritos num tom moralizador, em que o autor se acha obrigado a representar sempre a virtude recompensada e o vicio castigado" (1975, p. 3), eram, justamente, aqueles que as crianças colocavam de lado, enfastiadas.

> A criança compreende, embora confusamente, o que há de artificial e falso em semelhante pintura e recusa essa visão do adulto. A vida não é isso; por que darmos, então, à criança, essa ideia falsa? Nem sempre a virtude é recompensada e o vício castigado, sabemos disso, e por que insistirmos em fornecer à criança o que foge à realidade? [...] A vida não é tudo bonitinho, arrumadinho, engraçadinho, e fugindo disso é que Monteiro Lobato – o grande Lobato – fez tanto sucesso entre as crianças. Lobato pintou menino bom, fazendo, também, coisas más. Tudo misturado, como é a própria vida. (AMARAL, 1975, p. 3).

Tais discussões remetem, igualmente, às de Antonio Candido (1972, p. 805), que reforça a importância de se reconhecer que "a literatura, como a vida, ensina na medida em que atua com toda a sua gama", sendo, portanto, artificial esperar que ela funcione somente como um manual de virtudes e de boa conduta. Afinal, em sua opinião, a literatura não é uma experiência inofensiva, "mas uma aventura que pode causar problemas psíquicos e morais, como acontece com a própria vida, da qual é imagem e transfiguração." (CANDIDO, 2004, p. 175).

Em artigo publicado na revista *Educação*, Ameríndio de Barros Fontes[56] (1975), que entrevistou professores e educadores atuantes em diferentes escolas brasileiras no período, revela que a maioria deles considerava a literatura um precioso instrumento na tarefa de educar as crianças, mas condenavam, unanimemente, o texto com objetivos formalmente moralistas.

[56] Não foi possível localizar informações adicionais sobre o autor.

Esses profissionais destacavam, contudo, a importância dos elementos gráficos no ensino do texto, como as ilustrações e as histórias em quadrinhos, que despertariam o interesse das crianças pela leitura, pois acompanhavam as modernizações que a sociedade vivenciava na época.

Nesta perspectiva, apesar de a moral e o civismo constituírem conceitos importantes para a educação no período do regime ditatorial, e da recorrente indicação de que esses valores deveriam permear todo o contexto escolar, observa-se, por outro lado, que profissionais da área que discutiam literatura e ensino condenavam uma formação estritamente moral por meio do texto. Contudo, se buscava-se discutir e reavaliar tal questão, é porque a tradição de ensinar valores e normas de conduta para os estudantes por meio do texto literário era ainda uma prática recorrente – como também afirmou Antonio Candido (1972, p. 805) na época.

Considerando o livro didático como mercadoria e como um objeto cultural que deve ser abordado em sua materialidade e historicidade (MUNAKATA, 2003), para verificar como os valores morais e cívicos eram abordados por meio dos textos literários nos materiais didáticos selecionados para esta pesquisa, avaliou-se necessário, anteriormente, compreender o contexto editorial didático no qual se inserem, quem são seus autores, assim como os aspectos gráficos e metodológicos. Além disso, buscou-se, em seguida, identificar os escritores e gêneros textuais presentes nesses materiais.

4 COLEÇÕES DIDÁTICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA (1966-1978)

Além da expansão do mercado do livro didático observada no período aqui investigado[57], nos anos 1960 e 1970 a concepção desse material passou também a ser reavaliada. Filgueiras (2006) menciona que, ao mesmo tempo em que o mercado editorial didático começava a crescer e a sofrer mudanças, o Estado passava a intervir cada vez mais na produção dos livros escolares. Entre essas intervenções institucionais destaca-se, em 1967, a criação da Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME), que tinha como objetivo produzir e distribuir "material didático (livros, peças, aparelhos e tipos diversos de material escolar), de modo a contribuir para a melhoria de sua qualidade, preço e utilização." (ÁVILA, 1972, p. 311); assim como a criação da Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), que nasce em 1966, a partir de um acordo entre o MEC e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID). Com o acordo MEC/USAID, os livros didáticos eram financiados pelo governo a partir de verbas públicas e distribuídos gratuitamente pelo ministério (FILGUEIRAS, 2006).

Com a extinção da COLTED, em 1971, suas funções passam a ser incorporadas ao Instituto Nacional do Livro (INL),

> que se tornava responsável pelo Programa do Livro Didático para os ensinos de 1º e 2º graus, encarregado de desenvolver o Programa de co-edição do livro didático, juntamente com as editoras. O Programa do Livro Didático desenvolveu-se por meio do PLIDEF e PLIDEM, respectivamente Programas do Livro Didático para Ensino Fundamental e Médio. Em 1976, por meio do Decreto-Lei nº. 77.107, o Programa do Livro Didático foi transferido para a FENAME. (FILGUEIRAS, 2006, p. 100).

Diante disso, observam-se, no período, discussões que buscaram retratar e reavaliar questões relacionadas às funções, à configuração e aos meios de seleção dos livros didáticos. É o caso, por exemplo, do estudo de Francisco F. L. De Albuquerque (1976) que, por meio de uma publicação na *Revista Brasileira de Estudos Educacionais*, problematiza e retrata os aspectos que envolviam o material escolar durante o período e que não recebiam o merecido destaque.

> O livro, além de instrumento de ensino e de difusão da cultura, é um produto industrial e, como tal, passível de ser estudado do ponto de vista econômico. É, todavia, espantosamente pequena a bibliografia sobre esse assunto. Qual a estrutura da empresa editorial? Qual a relação oferta-demanda de livros didáticos? Qual a situação da distribuição e do comércio de livros didáticos entre nós? Quem são e como se

[57] De acordo com Munakata, "embora os dados disponíveis não permitam avaliar a participação dos livros didáticos no total da produção brasileira de livros até o início da década de 70, há certo consenso de que nesses anos verificou-se um grande crescimento na área." (1997, p. 38).

> comportam os consumidores? Qual o peso do livro didático nos custos da educação? (ALBUQUERQUE, 1976, p. 219).

Embora suas propostas para o estudo de livros didáticos tenham sido ignoradas no período (MUNAKATA, 2003), Albuquerque discute acerca das questões de produção do livro didático e das poucas informações que se tinha a respeito, como, por exemplo, do funcionamento da indústria que o produzia e como era comercializado; de que forma e em quais condições trabalhavam seus autores e os processos metodológicos que adotavam; qual a qualidade e os critérios de adoção dos livros que eram produzidos, visto que dava-se liberdade aos professores na escolha desses materiais, porém pouco se sabia das orientações que eram dadas para que realizassem tais escolhas.

Por meio de uma circular publicada em 17 de abril de 1970, o MEC buscou reavaliar os critérios de adoção do livro didático, o que demonstrava um reconhecimento em relação ao direito de o professor eleger o material didático que utilizaria, segundo suas ideias ou preferências pedagógicas. Porém, o MEC alertou sobre alguns problemas referentes a esse processo. Um deles era a respeito da recorrente substituição desses materiais nos estabelecimentos de ensino, feita muitas vezes de forma anual. Salientava-se, dessa forma, que a eleição dos livros escolares não deveria ser realizada arbitrariamente, sem razões suficientes que a justificasse, uma vez que poderia trazer prejuízos tanto ao processo de aprendizagem, como gastos desnecessários às famílias. O MEC compreendia, por outro lado, que essas mudanças eram importantes no processo educacional, afinal, eram resultantes não apenas da evolução dos conhecimentos, mas da necessidade de avanços metodológicos.

> A renovação do livro didático está, portanto, ligada ao próprio processo educacional e, congelar o uso do compendio, por período determinado, equivale a frear uma parcela importante do progresso do ensino, pois que sujeitaria o estudante a receber conhecimentos e interpretações ultrapassados, ou métodos de aprendizagem empobrecidos. (MEC, 1970, p. 129).

Heli Menegale[58] afirmava que quanto mais essa renovação acontecesse, mais a educação poderia ser aperfeiçoada. Em sua opinião, seria preciso, entretanto, que os professores não se apegassem a determinados livros, ou se acomodassem a uma rotina, ignorando o novo: "Os livros têm de renovar-se, porque a escola se renova, a técnica se aperfeiçoa, a ciência evoluciona." (1971, p. 87). De fato, nesse momento, os livros escolares

[58] Heli Menegale, nascido em 10 de janeiro de 1903, em Minas Gerais, foi poeta, escritor e professor, e membro da Academia Mineira de Letras. Fonte: Academia Mineira de Letras (Ver apêndice 1).

passavam a incorporar algumas mudanças e inovações. Entre elas, destaca-se, inicialmente, a influência do método de "estudo dirigido" na organização de alguns desses materiais.

Prado (2007) alega que o método surgiu no Brasil durante os anos 1970, mas que já era desenvolvido em escolas francesas na década anterior. Por ser um método de ensino, o estudo dirigido indicava regras para o seu procedimento eficaz e estabelecia "o papel do professor com relação aos conteúdos, na interação com os alunos, nas avaliações e na utilização de recursos didáticos." (2007, p. 894). O estudo dirigido surgiu, então, como uma forma de sanar problemas durante o processo de aprendizagem dos alunos. Por isso, "envolvia uma extensa lista de objetivos a serem atingidos e visava desde à difusão de hábitos de estudo sadios, à postura adequada, ao tipo de material a ser utilizado, à concentração necessária até ao incentivo à prática de fazer rascunhos." (2007, p. 896).

O estudo dirigido se difundiu acompanhado da "instrução programada"[59] que, segundo a autora, requeria a elaboração de uma sequência ordenada de perguntas, cujas respostas seriam reforçadas com a resolução imediata das questões, para que o aluno pudesse, aos poucos, atingir um maior número de respostas corretas e adquirir a aprendizagem mínima requerida na pergunta. Assim, nessa técnica, "o aluno desenvolvia suas atividades sem acompanhamento de um professor e dependeria da assimilação individual e gradual dos conhecimentos para completar as tarefas." (PRADO, 2007, p. 897).

Prado afirma que o professor que seguisse o método do estudo dirigido, precisaria assumir novas atitudes em relação ao estudo dos estudantes em sala de aula. Assim, mais do que um "expositor", o professor teria essencialmente o papel de orientador dos conhecimentos, devendo "elaborar um roteiro detalhado de estudos para a classe, verificar quais os conhecimentos necessários e interessantes aos alunos, ficar à disposição dos estudantes para sanar dúvidas e aceitar os diferentes ritmos de aprendizagens e de resolução dos exercícios." (2007, p. 899). Quando o papel do professor passava a ser o de orientador individual dos alunos, pretendia-se, então, "moldar os comportamentos dos educandos, criando hábitos saudáveis de estudo que pudessem ser utilizados em todas as disciplinas e em toda a vida escolar." (2007, p. 901).

---

[59] Prado recorda que, devido a isso, as duas técnicas acabaram na época sendo confundidas como uma só: "os autores de livros didáticos que utilizavam, de um lado, a técnica da instrução programada para elaborar os exercícios dos livros e, de outro, a base teórica da técnica do estudo dirigido para compor os conteúdos das disciplinas levaram os professores a crer que estudo dirigido e instrução programada eram idênticos e seguiam os mesmos preceitos." (2007, p. 905).

A partir disso, Batista indica que os livros didáticos que se organizavam conforme o método do "estudo dirigido", propunham não apenas

> Uma seleção do conteúdo a ser ensinado, mas também um modo de distribuí-lo no tempo escolar – com base numa progressão de unidades –, assim como um conjunto de atividades que introduzem, desenvolvem a matéria e, muitas vezes, avaliam seu domínio pelo aluno. Terminam, por isso, a se dirigir diretamente ao aluno em enunciados e textos ("Faça agora o exercício", "Pergunte a seu professor", "Leia o texto..."), a assumir, sob um ponto de vista discursivo, a voz do professor [...]. (2002, p. 552).

Além dessa questão, as ilustrações passavam a incorporar de forma mais marcante esses materiais, constituindo um indicador do processo de "modernização" que vinham enfrentando os livros didáticos de Língua Portuguesa publicados na década de 1970 (BELMIRO, 2000). O universo de cores que permeava o ambiente escolar era influência direta do aperfeiçoamento da tecnologia das novas mídias que passavam a fazer parte da vida dos brasileiros, assim como do desenvolvimento da indústria gráfica que ocorreu no período e que contribuiu para a produção de livros mais atrativos e modernos[60].

> Todos os estágios da produção e venda de livro passam a ser, a partir de 1967, isentos de impostos. A produção de celulose e a fabricação de papel são estimuladas! São criados órgãos para o estudo e planejamento do desenvolvimento do setor gráfico e editorial e, por meio de sugestões, desenvolvem-se extensa renovação e significativa modernização dos equipamentos gráficos e correspondente aumento da capacidade de produção do impresso e de sua versatilidade. (BATISTA, 2008, p. 86).

É importante destacar que essas mudanças gráficas não aconteceram de um momento para outro. De acordo com Batista (2008), até a década de 1950, grande parte dos livros didáticos destinados ao ensino de Língua Portuguesa apresentavam capas e layout "sóbrios", sem a presença de cores. No entanto, o estudo de Patriota (2015) demonstra que, nas primeiras décadas do século XX, por exemplo, já existiam versões de livros didáticos diferentes do modelo "sóbrio" descrito por Batista (2008): "Eram livros destinados às escolas primárias públicas e tinham tamanho médio, com capas coloridas, com diversas gravuras relacionadas aos temas a serem estudados." (PATRIOTA, 2015, p. 68).

Nesse sentido, as décadas de 1950 e 1960, consideradas por Batista (2008) como representativas para a chegada de "novos" livros, foram, na verdade, "décadas que começaram

---

[60] Para Le Goff, a compreensão do que é moderno ou antigo se modificou ao longo do tempo no Ocidente. Conforme o autor (1984, p. 373), o termo "antigo", ou "tradicional", pode ter sentido neutro de: longínquo, depreciativo ou positivo. Por sua vez, o termo "moderno" pode se referir ao novo, ao recente, ao progresso ou ainda a uma ruptura com o passado. Esses significados dependem, entretanto, do contexto em que são aplicados. No caso das coleções didáticas, poderiam ser consideradas modernas aquelas que apresentavam novidades em relação às anteriores, tanto no projeto gráfico, como na abordagem do ensino de Língua Portuguesa.

a consolidar um modelo que já circulava nas escolas, mesmo que com número representativo ainda pequeno." (PATRIOTA, 2015, p. 69). Ou seja, essas mudanças aconteceram de forma progressiva. Na análise de Belmiro, em relação aos livros didáticos de Língua Portuguesa, constata-se que nos materiais do final dos anos 1960 há

> uma tendência tênue para a cor, talvez tímida, talvez insegura. Mas é presente e, o que constataremos depois, irreversível. Assim, podemos ver o tom terra, um pouco amarronzado, um pouco alaranjado, avermelhado, em algumas imagens, acompanhando o preto ou sendo por ele delimitado. Também surge a cor nas letras de subtítulos, no sublinhado das palavras, das frases, ou mesmo, num rasgo de intensidade, como uma mancha de fundo para destacar definições, conceitos, quadros sinópticos. Em outros momentos, são vistas numerações, também em marrom, que indicam a quantidade de linhas do texto. (BELMIRO, 2000, p. 17).

É, entretanto, ao longo dos anos 1970, que "espelha-se toda a pujança dos anos rebeldes: cores, fotografias, desenhos, histórias em quadrinhos, e tantos outros instrumentos que possam contribuir para a absorção de teorias da comunicação [...]." (BELMIRO, 2000, p. 19). No decorrer da década, essas inovações se intensificam cada vez mais, ao ponto de serem denominadas por Osman Lins (1977) como uma "Disneylândia pedagógica". O termo explicitava a preocupação do crítico em relação ao estudo dos textos literários e o desenvolvimento do estudante como leitor, que poderia ser prejudicado devido ao intenso acréscimo de imagens nesses materiais.

> Que se pode esperar, mais tarde, da capacidade da leitura – e da compreensão do texto – de alunos tão mimados com a imagem? Alunos aos quais se ensina a língua com tão abundantes suportes visuais habituar-se-ão ao severo preto e branco dos textos? Serão, por sua vez, capazes de exprimir-se com o auxílio da imagem, quando isto lhes for exigido? [...] O mais provável é que, com essas doses generosas de imagens, tornem-se definitivamente consumidores de fotonovelas, de histórias em quadrinhos e passivos espectadores de TV. (LINS, 1977, p. 137).

Em contrapartida, Maria Lucia Amaral[61] – rebatendo críticas do período sobre os quadrinhos constituírem um tipo de literatura que, ao associar palavra e imagem, poderiam prejudicar e anular a criatividade da criança – indica o seguinte:

> Na longa experiência que tivemos com crianças através do jornal infantil "Calunga", mantido no *Diário de Notícias* durante 14 anos, observamos que a criança de hoje tem uma criatividade extraordinária, estimulada, principalmente, pela televisão, que é bruxa e fada ao mesmo tempo: junto com o terrível fantasma da violência, traz a carga imensa da informação. Os quadrinhos de que se alimentam, constantemente, não trouxeram nenhum prejuízo para a sua criatividade. Chegavam às minhas mãos, no jornal, estórias feitas pelas próprias crianças, assim como piadas, jogos, etc. (AMARAL, 1975, p. 6).

[61] Ver apêndice 1.

Considerando como prejuízo o aumento do uso da imagem em detrimento da palavra, Lins, de certa forma, desacreditava da capacidade do aluno-leitor de se locomover na pluralidade de linguagens (BELMIRO, 2000), e desconsiderava os possíveis benefícios dos aspectos gráficos enquanto propulsores e incentivadores da leitura (CUNHA, 2015). Algumas orientações educacionais direcionadas ao assunto demonstravam, da mesma forma, a intenção de discutir o lugar ocupado pelas imagens nos livros didáticos que, consideradas um complemento indispensável do texto, deveriam "ser cuidadas; artísticas, quando for o caso; a cores, quando couber; e ocupar disposição adequada na página, de preferência ao lado do texto [...]." (MENEGALE, 1971, p. 86).

Apesar desses receios, muitos dos livros didáticos de Língua Portuguesa – associados a esse contexto, à promulgação da Lei 5.692/71, que dava novas orientações ao ensino de Língua Portuguesa, e às influências da Teoria da Comunicação – passaram a apresentar no decorrer da década de 1970 mais ilustrações e diferentes gêneros textuais:

> [...] como indica a própria alteração do nome da disciplina de Português para Comunicação e Expressão, o material de leitura escolar se alarga para receber ao lado dos textos canônicos a produção da literatura infantil e juvenil, assim como gêneros originalmente presentes nos jornais e nas revistas, como as peças publicitárias, as histórias em quadrinhos, as charges e as crônicas. (COSSON, 2021, p. 79).

Afinal, esse era também um período que vivenciava o "*boom* das modalidades ligadas à comunicação pela imagem e à redefinição da comunicação oral, propiciada pela técnica: fita de cinema, radionovela, fotonovela, história em quadrinhos, telenovela." (CANDIDO, 1972, p. 804). Por isso, os meios de comunicação de massa eram uma influência significativa: "Hoje em dia, as mensagens atingem instantaneamente milhões de pessoas. Comunicar mais para viver melhor – eis a premissa básica do século XX. Tudo é comunicação." (STEINBERH[62], 1979, p. 28).

Diante desse cenário, o livro didático passou a ser um objeto mais atraente para uma geração envolta pelos estímulos visuais que a televisão, e os outros meios de comunicação audiovisual, proporcionavam naqueles anos. Por isto, a intertextualidade temática nesses materiais se dava, igualmente, a partir das ilustrações, que dialogavam com textos de diferentes gêneros e que participavam cada vez mais das formas de representação dos objetos de ensino (BUNZEN JUNIOR, 2009).

Embora houvesse a denúncia em relação à "Disneylândia Pedagógica" (LINS, 1977) em que os livros didáticos estavam se transformando, para Munakata (2003), essas renovações

[62] Não foi possível localizar informações adicionais sobre o autor.

editoriais que começaram a ser implementadas, como o uso dos elementos gráficos e das ilustrações, ou o emprego de diferentes linguagens, faziam parte, também, de uma estratégia de mercado. Com isso, buscava-se "atrair a nova clientela de uma rede escolar que foi bruscamente expandida pela ditadura [...]" (2003, p. 2), garantindo, assim, aos livros didáticos uma maior possibilidade de aceitação e de circulação no meio educacional da época.

O breve contexto ora exposto, assim como as mudanças previstas pela Lei 5.692/71, contribuíram, então, para a reformulação dos livros didáticos de Língua Portuguesa no período. Para entender, por sua vez, as coleções selecionadas para esta pesquisa dentro desse cenário, buscou-se, em seguida, apresentá-las em dois momentos: anterior e posterior à legislação.

4.1 AUTORES E COLEÇÕES

Em meados dos anos 1960 surgem novos autores de livros didáticos de Língua Portuguesa que, inclusive, atravessam as décadas seguintes e se sobressaem no mercado editorial do período, entre eles Domingos Paschoal Cegalla e Magda Soares (BORNATTO, 2011). Assim como Reinaldo Mathias Ferreira, que passou a publicar na década seguinte, estes autores eram atuantes na área educacional não somente como escritores de livros didáticos, mas também como professores[63] que vivenciavam a realidade do ensino de Língua Portuguesa da época.

4.1.1 Magda Soares

Magda Soares nasceu em 7 de setembro de 1932, em Belo Horizonte, MG. Em 1950 graduou-se em Letras, pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Doutorou-se em Educação na década de 1960, e apresentou sua tese na área de Didática. É, atualmente, professora emérita da Faculdade de Educação (FAE) da Universidade de Minas Gerais (UFMG), e pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), fundado por ela em 1990. Considerada um dos maiores nomes na área de alfabetização e letramento, suas pesquisas acadêmicas estão relacionadas aos temas da linguagem, educação e classe social[64].

Magda Soares revela a Bruno Pierro, em entrevista fornecida à *Revista Fapesp* em 2015, que desde sua graduação, na década de 1950, procurou conectar seus estudos teóricos, e

[63] Segundo Munakata (1997), a grande maioria dos autores de livros didáticos no Brasil tem experiência docente.
[64] As informações sobre a biografia de Magda Soares apresentadas neste texto foram localizadas em: Mortatti e Oliveira (2010); Paiva (2015); Pierro (2015).

suas pesquisas no campo da alfabetização e do letramento, a práticas que auxiliassem a aprendizagem de crianças e a ação de professores. A autora aponta, ainda, que considera a pesquisa também como uma forma de compreender e agir: "Não acho que publicar artigo científico seja suficiente, quando se é da área da educação." (SOARES, 2015, p. 24). Assim, um dos caminhos que encontrou foi escrever livros didáticos operacionalizando teorias linguísticas e pedagógicas sobre o ensino da língua, uma vez que, por meio deles, poderia levar seus estudos às escolas, aos professores e alunos.

Nos anos 1960, a autora começa, então, a publicar materiais didáticos destinados ao ensino de Língua Portuguesa, pois considerava que a língua, além de um instrumento essencial para a comunicação, poderia ser utilizada para a construção do eu, do outro e do mundo (PAIVA, 2015). Além disso, Soares preocupava-se em conciliar a teoria com uma linguagem mais simples, para que seus livros didáticos fossem compreensíveis tanto para os estudantes, quanto para os docentes.

> Essa transposição didática, do conhecimento produzido para a ação pedagógica, é uma questão de simplificar sem distorcer, o que não é fácil. Para simplificar sem falsificar, é preciso conhecer a fundo o conteúdo, tornar aquilo compreensível para a criança e o professor. [...] Tem que pensar na fase de desenvolvimento em que a criança está, nos seus processos cognitivos, no seu desenvolvimento linguístico, nas características do objeto de conhecimento, a língua escrita, e também no professor. (SOARES, 2015, p. 27).

Sua primeira coleção, fruto de seu trabalho com os alunos em sala de aula, intitulada *Português através de textos*[65], foi publicada em 1967 pela Editora Bernardo Álvares. A autora destaca que sua intenção com a coleção era proporcionar um ensino que abordasse o português como texto, não somente como gramática. De acordo com Bornatto (2011), Soares talvez tenha sido, inclusive, a primeira a incluir a palavra "texto" no título de um livro didático de português. A coleção teve ampla circulação e foi um "sucesso" no meio educacional da época. Imbruniz (2019) afirma que *Português através de textos* chegou a um total de 24 edições (somados todos os volumes, sem considerar o manual do professor). Assim, "num mercado que se concorria com a Companhia Editora Nacional e a Editora do Brasil, é ter uma circulação mais ampla do que poderia parecer possível, representando, pois, uma nova tendência [...]." (IMBRUNIZ, 2019, p. 166).

---

[65] Além de *Português Através de Textos*, a autora atravessa as décadas seguintes publicando outros livros didáticos, como: *Comunicação em Língua Portuguesa* (1973); *Novo português através de textos* (1980) e outros. As coleções de Magda Soares tiveram significativa circulação em diferentes estados brasileiros e foram representativas para o ensino de Língua Portuguesa no Brasil (MORTATTI; OLIVEIRA, 2011). Além disso, deve-se destacar sua produção teórica, com livros como: *Alfabetização e letramento* (2004), *Português: uma proposta para o letramento* (2002), *Letramento: um tema em três gêneros* (1998) e outros.

A dimensão de *Português através de textos* é semelhante à de outros livros didáticos contemporâneos (18 cm x 13,5 cm), possui em média 200 páginas, e cada volume apresenta na capa uma cor específica para cada série.

FIGURA 2 – CAPAS DA COLEÇÃO "PORTUGUÊS ATRAVÉS DE TEXTOS"



(SOARES, 1966, 1ª SÉRIE GINASIAL)



(SOARES, 1967, 2ª SÉRIE GINASIAL)



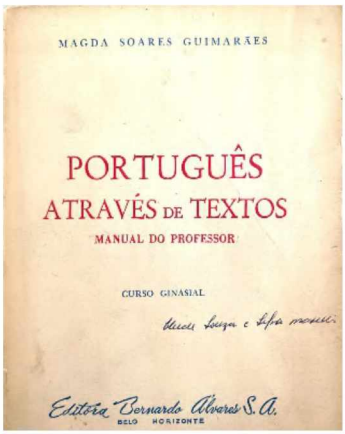
(SOARES, 1968, 3ª SÉRIE GINASIAL)



(SOARES, 1970, 4ª SÉRIE GINASIAL)

A coleção, destinada ao ensino ginasial, era também acompanhada de um *Manual do Professor* (FIGURA 3).

FIGURA 3 – MANUAL DO PROFESSOR (PORTUGUÊS ATRAVÉS DE TEXTOS)



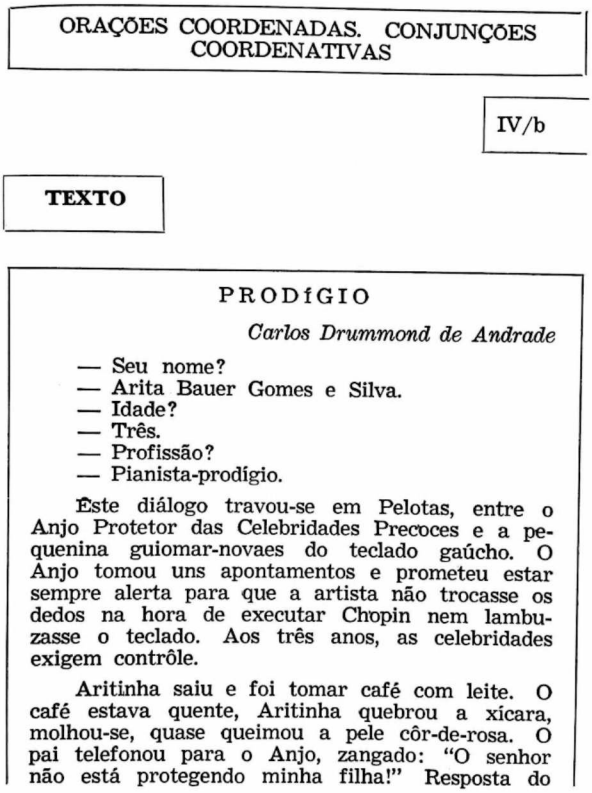
FONTE: Soares (1969).

Ao que tudo indica, em relação aos títulos selecionados, somente Magda Soares apresentou um *Manual do Professor*, com orientações a respeito da coleção *Português Através de Textos*. Os demais autores disponibilizaram somente o mesmo livro didático destinado ao aluno, mas na versão do professor, com as respostas das atividades inclusas e algumas orientações pontuais. Além disso, não foi possível localizar todos os exemplares das versões do *Livro do Professor* das coleções em discussão, provavelmente pelo fato de que foram

produzidos e distribuídos em menor escala se comparados aos livros dos estudantes. De acordo com a autora, o Manual tinha o objetivo de facilitar o uso da coleção, "orientando o planejamento do curso, sugerindo a distribuição e organização das aulas, o desenvolvimento das unidades, propondo métodos de correção de exercícios e redações." (SOARES, 1969, p. 7). Contudo, constituía-se apenas de "sugestões, roteiros, ideias, que de modo nenhum dispensam ou suprem o indispensável caráter pessoal que o professor há de imprimir a seu curso." (SOARES, 1969, p. 7).

Ao longo das orientações presentes no material, percebe-se que o texto literário é o elemento principal de sua coleção, e era o que permitiria ao professor "levar o aluno a expressar-se – falar e escrever – com mais clareza, beleza e eficiência;" além de "levar o aluno a compreender – ouvir e ler – com inteligência e discernimento." (SOARES, 1969, p. 11). Sem a presença de imagens ilustrativas, o conteúdo de *Português através de textos* se organiza, portanto, em torno de um texto enquadrado (FIGURA 4) e "escolhido de maneira a apresentar relativa riqueza do fato gramatical a ser estudado." (SOARES, 1969, p. 11).

FIGURA 4 – APRESENTAÇÃO DO TEXTO – "PORTUGUÊS ATRAVÉS DE TEXTOS"



ORAÇÕES COORDENADAS. CONJUNÇÕES COORDENATIVAS

IV/b

TEXTO

PRODÍGIO

Carlos Drummond de Andrade

— Seu nome?
— Arita Bauer Gomes e Silva.
— Idade?
— Três.
— Profissão?
— Pianista-prodígio.

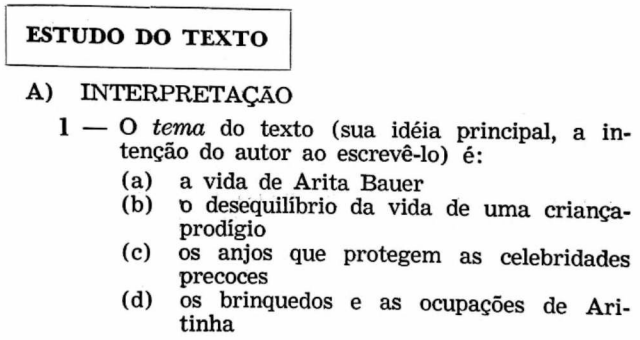
Êste diálogo travou-se em Pelotas, entre o Anjo Protetor das Celebridades Precoces e a pequenina guiomar-novaes do teclado gaúcho. O Anjo tomou uns apontamentos e prometeu estar sempre alerta para que a artista não trocasse os dedos na hora de executar Chopin nem lambuzasse o teclado. Aos três anos, as celebridades exigem contrôle.

Aritinha saiu e foi tomar café com leite. O café estava quente, Aritinha quebrou a xícara, molhou-se, quase queimou a pele côr-de-rosa. O pai telefonou para o Anjo, zangado: "O senhor não está protegendo minha filha!" Resposta do

FONTE: Soares (1967, p. 113).

Ao texto, seguem-se duas partes: o *Estudo do Texto* e a *Gramática*, títulos que aparecem também enquadrados. O *Estudo do Texto* se subdivide em quatro partes: *Interpretação*, *Vocabulário*, *Estilo* e *Redação*.

FIGURA 5 – ESTUDO DO TEXTO – "PORTUGUÊS ATRAVÉS DE TEXTOS"



ESTUDO DO TEXTO

A) INTERPRETAÇÃO

1 — O *tema* do texto (sua idéia principal, a intenção do autor ao escrevê-lo) é:

(a) a vida de Arita Bauer
(b) o desequilíbrio da vida de uma criança-prodígio
(c) os anjos que protegem as celebridades precoces
(d) os brinquedos e as ocupações de Aritinha

FONTE: Soares (1967, p. 115).

Em *Vocabulário* e *Estilo,* as questões são relacionadas às características estruturais das palavras. Em *Redação*, o aluno é orientado a produzir um texto (geralmente) relacionado ao tema da narrativa que leu anteriormente. Por sua vez, a Gramática se subdivide em três partes: *Resumo*, *Esquema* e *Exercício*.

Nota-se que a coleção se organiza, portanto, em torno da leitura. Os exercícios e as propostas de redação buscam retomar a temática, trechos e palavras do texto da unidade para desenvolver, por fim, conhecimentos gramaticais. Nas atividades de gramática e/ou de vocabulário/estilo, por exemplo, é possível observar questões como "Observe no texto as palavras...", "Procure no texto...", "Assinale os verbos dos três últimos parágrafos do texto...", entre outras. Apesar de a autora revelar no *Manual do Professor* que a gramática em sua coleção teria valor puramente funcional, constituindo meio, e não fim, para se estudar atos concretos de comunicação, nota-se que o estudo de textos literários não deixa de ser, em seus livros, instrumento para a compreensão da escrita e da fala "correta".

A linguagem utilizada pela autora em boa parte das atividades tem relação com o método do estudo dirigido, com expressões como "Preste atenção em conversas à sua volta...", "Você já percebeu...". De acordo com Soares, tal estrutura buscava o "desenvolvimento da capacidade de reflexão, de raciocínio, de resolução de problemas, e por isso os alunos devem ser levados não só a trabalhar sozinhos, em busca de respostas e soluções, como também a corrigir seus próprios erros, apenas apontados pelo professor." (SOARES, 1969, p. 71). Contudo, muitos dos textos literários não têm uma apresentação prévia da autora, sendo,

portanto, reunidos de forma como se previssem certos conhecimentos por parte do aluno/professor. "A leitura que o texto encena é, desse modo, dependente do contexto da sala de aula e da atuação do professor: orienta-a, conta com ela, a ela se articula." (BATISTA, 2008, p. 57).

Apesar de *Português através de Textos* abordar essencialmente textos literários, o que era comum nos materiais didáticos da época, os demais livros da autora, publicados a partir dos anos 1970, passaram a incluir ilustrações e outros gêneros textuais, como trechos de jornais e revistas, charges e quadrinhos. Em material veiculado a partir da Lei 5.692/71, intitulado *Ensinando Comunicação em Língua Portuguesa no 1º grau*[66], que teve Soares como uma das autoras, é possível notar que sua compreensão acerca do ensino parece se atualizar conforme o contexto e as diretrizes curriculares da época. Por isso, defendia um ensino que tornasse o aluno "capaz de decodificar, analisar, criticar e avaliar os textos que encontra hoje nos jornais, nas revistas, em todos os veículos de comunicação em massa [...]. (SOARES, 1979, p. 37-38).

Soares menciona que os exercícios relacionados aos textos deveriam, então, proporcionar ao aluno além da simples compreensão, o entendimento do que está implícito. Para tanto, propunha que os livros didáticos de Língua Portuguesa passassem a ofertar uma variedade maior de textos, como de revistas, jornais, e textos em que linguagem verbal e não-verbal se associam (histórias em quadrinhos, textos publicitários): "Devemos, portanto, ter o editorial de jornal ao lado da crônica de Rubem Braga, o poema de Carlos Drummond de Andrade ao lado da história em quadrinhos, a reportagem de revista ao lado do texto de Machado de Assis." (SOARES *et al.*, 1979, p. 39).

Seguindo essa linha de pensamento, a autora remodela, de forma significativa, seus livros anteriores e publica, em 1972, a coleção *Comunicação em Língua Portuguesa*, destinada ao ensino de 5ª a 8ª séries do 1° grau. Nos primeiros anos, é produzida pela Editora Bernardo Álvares, e a partir de 1974 passa a ser publicada pela Editora Francisco Alves[67].

---

[66] O livro em questão, publicado pelo MEC, em convênio com a FENAME, em 1979, foi produzido por uma equipe técnica de professores da Universidade Federal de Minas Gerais, entre eles, Magda Soares, Maria A. A. Cunha, Milton do Nascimento e Daniel Alvarenga. De acordo com a apresentação, o material era destinado aos professores e tinha como objetivo discutir o ensino de Comunicação em Língua Portuguesa, no 1° grau, com sugestões objetivas, práticas, diretas e simples, acerca de cada uma das áreas da disciplina: leitura, redação, linguagem oral e gramática.

[67] De acordo com Bittencourt (1993, p. 83), a Editora Francisco Alves, primeira grande editora de didáticos, tinha na época uma estratégia agressiva para compra de direitos autorais de possíveis sucessos editoriais, anunciando tais compras em jornais e revistas com certo alarde.

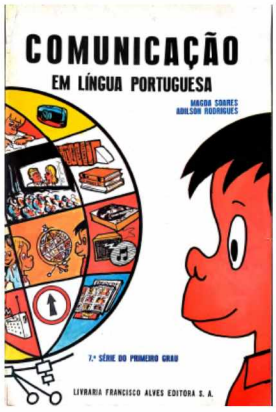
FIGURA 6 – CAPAS DA COLEÇÃO "COMUNICAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA"



(SOARES, 1972, 5ª SÉRIE)



(SOARES, 1977, 6ª SÉRIE)



(SOARES, 1974, 7ª SÉRIE)



(SOARES, 1975, 8ª SÉRIE)

Os livros apresentam uma média de 150 páginas e um projeto gráfico completamente diferente da coleção anterior, passando a apresentar uma dimensão um pouco maior[68] (23 cm x 15,5 cm). Além disso, os livros revelam uma profusão de cores e de ilustrações. Já nas capas, notam-se referências a diferentes elementos comunicativos como HQs, jornais, revistas e personagens famosos de quadrinhos. Nesse período, as capas dos livros, além da função de proteção e identificação, precisavam "cada vez mais assumir a função de persuadir seu público, num momento de aumento da competição e de transformação nas referências visuais e de gosto." (MORAES, 2010, p. 12). A Editora Ática, por exemplo, destacou-se na época em relação a esses aspectos:

> As novas capas, mais do que o livro como um todo, por sua referência às linguagens dos meios de comunicação e suas qualidades específicas, dialogarão melhor com seu público, professores e alunos, e propiciarão uma forte identidade e marca de contemporaneidade à editora, impondo um novo padrão, que será perseguido pelas demais concorrentes, resultando de forma geral numa atualização da linguagem visual do livro didático brasileiro e na sua aproximação com os demais produtos da indústria cultural. (MORAES, 2010, p. 12).

A coleção de Soares demonstra seguir tal tendência, uma vez que, tanto na capa, como em seu interior, os livros são significativamente marcados por elementos relacionados ao universo da comunicação: rádio, jornal, televisão, quadrinhos e outros. Além disso, a folha de rosto informa que eles foram configurados de acordo com a Lei 5.692/71. Dentro de um deles foi possível localizar, inclusive, uma carta de apresentação[69], datada de 1972, que

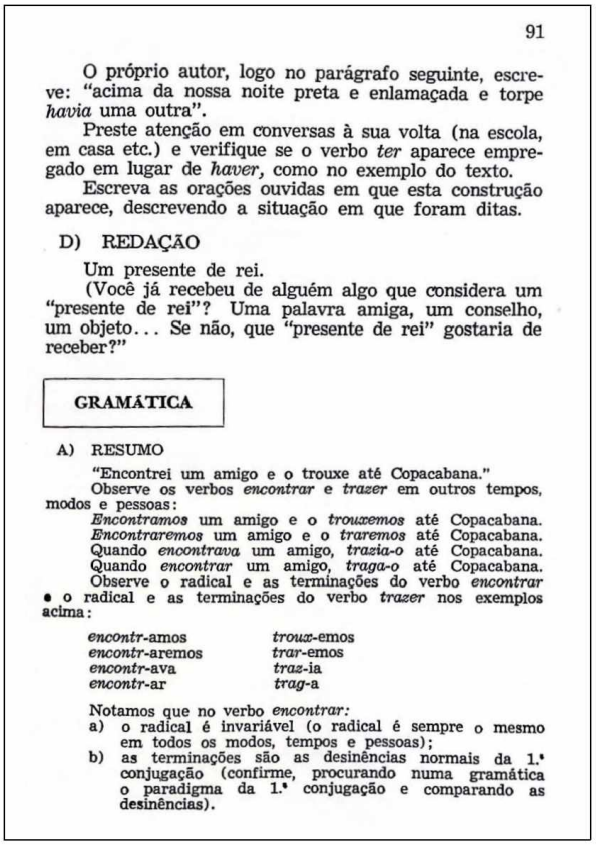
[68] Ainda assim, a dimensão da coleção *Comunicação em Língua Portuguesa* é menor do que das demais coleções posteriores à Lei 5.692/71, aqui analisadas.
[69] Ver anexo 1.

acompanhava a coleção, enviada gratuitamente aos professores para exame e possível adoção. O documento em questão afirma que a coleção foi reformulada conforme as instruções do Parecer nº 853/71 e, devido às novas tendências de ensino que enfatizavam os elementos comunicativos, teria o conteúdo gramatical suprimido: "ficou determinado que a sistematização gramatical só aparecerá 'a partir das últimas séries do 1º grau', isto é: na sétima e oitava séries. O ensino de gramática, portanto, foi quase totalmente transferido para o 2º grau (antigo colegial)." No final de um dos livros, que apresenta orientações aos docentes sobre como proceder com o ensino, justifica-se o seguinte a respeito disso: "Aprendemos a língua usando-a, não falando a respeito dela. [...] Saber teoria gramatical – sintaxe, morfologia – não significa saber comunicar-se bem. É através das experiências que a criança adquire a capacidade de comunicação." (SOARES, 1975, p. 133).

De fato, os livros deixam de apresentar tópicos gramaticais, e as unidades didáticas continuam a ser organizadas a partir de textos – agora de diferentes gêneros. Tópicos como *Interpretação, Vocabulário, Redação, Gramática* e outros da coleção anterior, a partir de então são substituídos por: "Vamos estudar palavras?"; "Vamos aprender a falar e a ouvir?"; "Como trabalhar em grupo"; "Processo de Comunicação" e outros – com uma clara referência, também, ao método do estudo dirigido.

Na FIGURA 7 é possível visualizar uma comparação entre duas páginas completas das coleções *Português Através de Textos* (2ª série do ginasial) e *Comunicação em Língua Portuguesa* (6ª série do primeiro grau) referentes a exercícios de um mesmo texto, "A outra noite", de Rubem Braga.

FIGURA 7 – COMPARAÇÃO DE PÁGINAS ENTRE AS COLEÇÕES DE MAGDA SOARES



91

O próprio autor, logo no parágrafo seguinte, escreve: "acima da nossa noite preta e enlamaçada e torpe *havia* uma outra".

Preste atenção em conversas à sua volta (na escola, em casa etc.) e verifique se o verbo *ter* aparece empregado em lugar de *haver*, como no exemplo do texto.

Escreva as orações ouvidas em que esta construção aparece, descrevendo a situação em que foram ditas.

D) REDAÇÃO

Um presente de rei.

(Você já recebeu de alguém algo que considera um "presente de rei"? Uma palavra amiga, um conselho, um objeto... Se não, que "presente de rei" gostaria de receber?"

GRAMÁTICA

A) RESUMO

"Encontrei um amigo e o trouxe até Copacabana."

Observe os verbos *encontrar* e *trazer* em outros tempos, modos e pessoas:

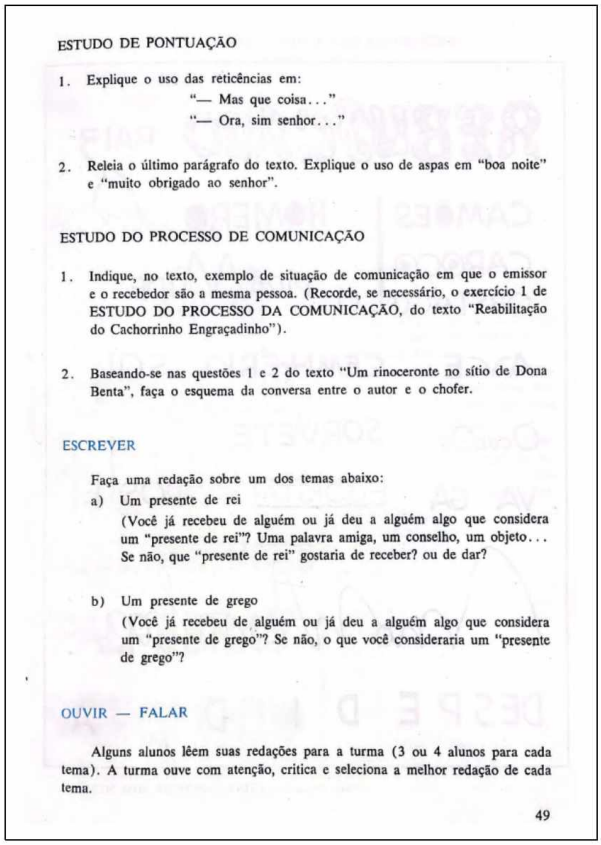
Encontramos um amigo e o *trouxemos* até Copacabana.
Encontraremos um amigo e o *traremos* até Copacabana.
Quando *encontrava* um amigo, *trazia-o* até Copacabana.
Quando *encontrar* um amigo, *traga-o* até Copacabana.

Observe o radical e as terminações do verbo *encontrar* e o radical e as terminações do verbo *trazer* nos exemplos acima:

encontr-amos	*troux*-emos
encontr-aremos	*trar*-emos
encontr-ava	*traz*-ia
encontr-ar	*trag*-a

Notamos que no verbo *encontrar:*

a) o radical é invariável (o radical é sempre o mesmo em todos os modos, tempos e pessoas);
b) as terminações são as desinências normais da 1.ª conjugação (confirme, procurando numa gramática o paradigma da 1.ª conjugação e comparando as desinências).



ESTUDO DE PONTUAÇÃO

1. Explique o uso das reticências em:
"— Mas que coisa..."
"— Ora, sim senhor..."

2. Releia o último parágrafo do texto. Explique o uso de aspas em "boa noite" e "muito obrigado ao senhor".

ESTUDO DO PROCESSO DE COMUNICAÇÃO

1. Indique, no texto, exemplo de situação de comunicação em que o emissor e o recebedor são a mesma pessoa. (Recorde, se necessário, o exercício 1 de ESTUDO DO PROCESSO DA COMUNICAÇÃO, do texto "Reabilitação do Cachorrinho Engraçadinho").

2. Baseando-se nas questões 1 e 2 do texto "Um rinoceronte no sítio de Dona Benta", faça o esquema da conversa entre o autor e o chofer.

ESCREVER

Faça uma redação sobre um dos temas abaixo:

a) Um presente de rei
(Você já recebeu de alguém ou já deu a alguém algo que considera um "presente de rei"? Uma palavra amiga, um conselho, um objeto... Se não, que "presente de rei" gostaria de receber? ou de dar?

b) Um presente de grego
(Você já recebeu de alguém ou já deu a alguém algo que considera um "presente de grego"? Se não, o que você consideraria um "presente de grego"?

OUVIR — FALAR

Alguns alunos lêem suas redações para a turma (3 ou 4 alunos para cada tema). A turma ouve com atenção, critica e seleciona a melhor redação de cada tema.

49

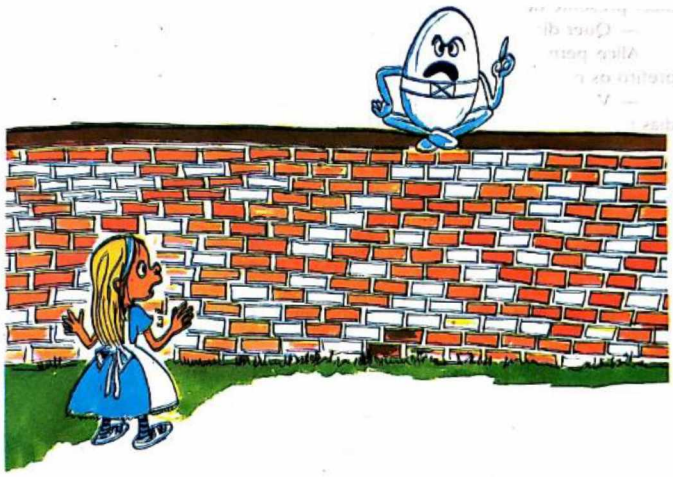
FONTE: Soares (1967, p. 91)

FONTE: Soares (1977, p. 49)

Nota-se, portanto, que os exercícios referentes à página da coleção posterior à Lei 5.692/71 deixam de apresentar tópico gramatical e passam a inserir discussões sobre o processo de comunicação. Graficamente, observa-se que a coleção apresenta uma diagramação mais espaçada e, também, cores nos títulos.

Além disso, diferentemente da coleção anterior à lei, ilustrações passam a acompanhar as narrativas e as atividades.

FIGURA 8 – ALICE E HUMPTY-DUMPTY, LEWIS CARROLL



— Que bonito cinto o senhor tem! exclamou Alice de repente. Que belo cinto, isto é, que bela gravata, repetiu Alice sem grande certeza se se tratava de cinto ou gravata, porque era difícil distinguir se a cintura de Humpty era pescoço ou se o pescoço era cintura.

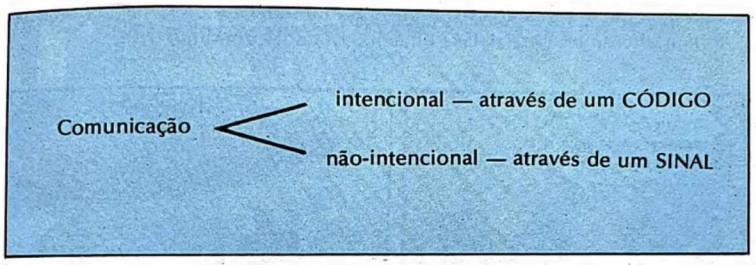
Humpty nada disse por um minuto ou dois, embora fosse evidente que estava em cólera. Quando afinal falou foi num resmungo:

— Que grande ingenuidade, não saber distinguir uma gravata dum cinto! disse ele.

FONTE: Soares (1974, p. 15).

O texto literário divide espaço com outros gêneros textuais, como propagandas, notícias e reportagens, que, além do estudo interpretativo, de vocabulário, escrita e oralidade, passam também a promover a identificação de elementos da Teoria da Comunicação (código – canal – emissor – receptor). Inclusive, o termo *comunicação* é mencionado inúmeras vezes no decorrer dos livros e orienta muitas das atividades, como no caso a seguir (FIGURA 9):

FIGURA 9 – ESTUDO DA COMUNICAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA



Observe o seguinte exemplo do texto:

"Alice não pôde deixar de sorrir enquanto fazia num papel a conta".

Sem que ela pretenda ("não pôde deixar de sorrir"), o sorriso de Alice comunica uma mensagem — que mensagem? É uma comunicação intencional ou não-intencional? O sorriso de Alice é um *código* ou um *sinal*?

FONTE: Soares (1974, p. 21).

Para abordar esses elementos, a autora traz diferentes situações de comunicação. As histórias em quadrinhos ganham um espaço considerável na coleção e são utilizadas em diversos exercícios, sendo, inclusive, textos principais de algumas unidades. Além de produções próprias do cartunista e ilustrador da coleção, Nilson Azevedo, há a presença de personagens clássicos do gênero, como Mafalda, de Quino, Charlie Brown e Snoopy, de Schulz, como também de ilustradores brasileiros como Mauricio de Sousa e Ziraldo. A tirinha representada na FIGURA 10, por exemplo, é de autoria do ilustrador Nilson Azevedo.

FIGURA 10 – EXERCÍCIO COM HQ



FONTE: Soares (1974, p. 22).

Além disso, a autora utiliza capas de revistas e jornais, propagandas, notícias e ilustrações e charges que circulavam na mídia impressa do período (FIGURA 11).

FIGURA 11 – ATIVIDADE COM RECORTE DE REVISTA



FONTE: Soares (1975, p. 104)[70].

[70] Capa da revista Veja, 19/12/1973.

Textos e imagens extraídos de jornais e revistas são comuns na coleção em questão. Alguns promovem discussões sobre temas que estavam em pauta nos meios de comunicação – relacionados, por exemplo, a questões ambientais e sociais –, possibilitando ao aluno uma compreensão mais apurada e crítica a respeito do que acontecia no país e no mundo.

Perante o exposto, observa-se que Soares procurou adaptar seus materiais didáticos após a promulgação da Lei 5.692/71 a fim de adequar-se à concepção de ensino de Língua da época, que passou a valorizar o processo de comunicação e colocou, em teoria, em segundo plano as normas gramaticais. Além disso, a coleção ajusta-se ao mercado editorial didático do período, acompanhando o crescimento da indústria gráfica em um momento em que o audiovisual constituía elemento importante no dia a dia dos brasileiros. Assim como nas demais coleções analisadas, os livros de Soares que antes apresentavam uma grande quantidade de texto e conteúdo por página, agora em dimensões maiores apresentam uma diagramação mais espaçada e "atrativa" visualmente.

Nos livros reformulados, o uso do método do Estudo Dirigido é, ainda, intensificado e expressões como: "Agora você vai ler...", "Imagine que coubesse a você decidir...", e outras nesse mesmo estilo recebem maior destaque. Segundo a autora, o método é interessante, principalmente em relação ao estudo do texto, pois "permite ao aluno trabalhar de maneira independente e em seu ritmo próprio, orientado por questões que organizam o estudo." (SOARES, 1979, p. 45).

Nesta perspectiva, observa-se que Soares remodela de forma significativa sua coleção didática destinada ao ensino de Língua Portuguesa a partir da década de 1970, conforme as diretrizes da nova legislação e as demandas educacionais e editoriais do período.

4.1.2 Domingos Paschoal Cegalla

Domingos P. Cegalla, nascido em 1920, em Santa Catarina, foi professor, escritor, tradutor e um importante gramático da língua nacional. Suas gramáticas e livros didáticos acompanharam a formação de gerações de estudantes brasileiros. De acordo com Mônica Manir, em artigo sobre a vida do autor publicado no jornal *Estadão*, em 2008, Cegalla passou a morar em Curitiba aos 10 anos de idade e a estudar no tradicional Colégio Santa Maria, dos irmãos Maristas. Ainda na capital, formou-se em Letras Clássicas pela *Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná*. Mudou-se em 1953 para o Rio de Janeiro, e no *Colégio Rio de Janeiro*, em Ipanema, ensinou latim e português para as turmas do ginásio. No colégio *Santo*

Inácio, em Botafogo, ensinou português e literatura, e passou a usar materiais de sua própria autoria em sala de aula. O autor considerava o livro didático de Língua Portuguesa da época

> Limitado e sem ilustrações, recheado de textos arcaicos e enfadonhos, Cegalla organizou as anotações feitas durante anos em cadernos de brochura até chegar à *Novíssima Gramática da Língua Portuguêsa* [...] Era já uma gramática normativa, publicada pela Companhia Editora Nacional e abonada por trechos de obras de autores modernos, como Drummond, Cecília Meireles e Luís Jardim. (MANIR, 2008, n.p).

Com o sucesso da publicação da primeira edição da *Novíssima Gramática de Língua Portuguesa*, em 1964, assim como das publicadas nas décadas seguintes[71], o autor se afastou das salas de aula e passou a dedicar-se exclusivamente à produção de materiais didáticos. Defensor da gramática normativa, conceituando-a como "meio posto a nosso alcance para disciplinar a linguagem e atingir a forma ideal da expressão oral e escrita." (CEGALLA, 2000, p. 14), o autor compreendia seu ensino como fundamental para a prática da língua. Por isso, produziu diversos materiais didáticos destinados ao ensino de Língua Portuguesa, como o *Dicionário de Dificuldades da Língua Portuguesa*, o *Dicionário Escolar: Língua Portuguesa* e a *Nova minigramática da Língua Portuguesa*.

É importante mencionar que isso possivelmente tem relação com a própria história da formação dos professores de Língua Portuguesa. Até 1930, por exemplo, os professores de português não possuíam formação específica. A profissão era exercida, portanto, por graduados de diversas áreas para atuar como professor — médicos ensinavam Biologia; engenheiros, Matemática; advogados, Português; padres, Latim —, e até por autodidatas não graduados (SOUZA, 2016). Apesar disso, muitos desses docentes apresentavam domínio da gramática normativa, da retórica e da poética, o que estava de acordo com os objetivos do ensino da época, quando o ensino de Língua Portuguesa era pautado justamente por esses conteúdos.

É a partir da década de 1930 que surgem no Brasil os primeiros cursos de Letras. Segundo Fiorin (2006), estes cursos aparecem vinculados aos projetos de criação das Faculdades de Filosofia.

> Embora houvesse reivindicações anteriores para a existência de uma formação superior em línguas e literaturas [...] os primeiros cursos de Letras no Brasil surgem nos anos 30: 1934, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo; em 1935, na Universidade do Distrito Federal; em 1939, na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e na Universidade de Minas Gerais. (FIORIN, 2006, p. 13).

[71] De acordo com Manir (2008), os números da Editora Companhia Nacional demonstravam que Cegalla vendeu aproximadamente 16 mil exemplares da Novíssima no ano de 2007, mais de 40 anos após a publicação da primeira edição. Por sua vez, seu dicionário com mais de 20 mil verbetes chegou a 1,5 milhão de exemplares.

A Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo (USP), por exemplo, era dividida em três seções: a de Filosofia, a de Ciências e a de Letras. A de Letras estava subdividida em duas subsecções: Letras Clássicas e Português e Línguas Estrangeiras (FIORIN, 2006). Ainda assim, os cursos mantinham a formação tradicional em relação ao estudo de Língua Portuguesa e de Literatura. De acordo com Fiorin (2006, p. 16), a orientação programática era predominantemente histórica: além da gramática, estudava-se a história da língua, na língua literária, principalmente por meio do estudo de autores que foram considerados modelos de perfeição linguística, como Luís de Camões e Padre Antonio Vieira.

Contudo, como já mencionado, a partir da década de 1960 "o ensino da língua baseado no modelo da gramática, até então dominante, passa a ser visto como sinônimo de atraso, recebendo o rótulo de tradicional [...]." (COSSON, 2021, p. 78). Essas críticas, na época presentes de forma mais significativa na área acadêmica, alcançam o ensino fundamental e médio e instauram uma certa crise no núcleo tradicional do ensino de Português (FARACO, 2008). Apesar disso, essa tradição da Língua como sistema, ensinada a partir da gramática, que fazia parte da história da disciplina e da formação dos docentes da área, inevitavelmente seguiria fazendo parte também da atuação e da concepção de ensino de muitos dos professores e autores de livros didáticos de Língua Portuguesa nos períodos seguintes, como parece ser o caso de Cegalla[72].

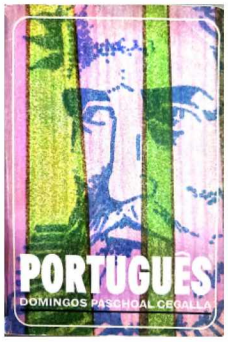
Além da *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa*, produzida para o ensino secundário (ginasial e colegial)[73], outra produção do autor, com grande circulação no contexto da década de 1960, foi a coleção *Português*, selecionada para a presente pesquisa. Os primeiros livros foram editados pela *Francisco Alves,* e a partir de 1964, em sua 10ª edição, seus direitos de publicação foram comprados pela *Editora Nacional* (IMBRUNIZ, 2019, p. 100). A coleção, destinada especificamente ao ensino ginasial, possuía uma alta demanda e foi um sucesso no meio educacional[74]. Em algumas edições de *Português* é possível visualizar, inclusive, uma

[72] Em Bulotas (2017) é possível observar, inclusive, que em revistas pedagógicas que circularam na década de 1970 havia divergência de opinião entre alguns profissionais sobre ensinar ou não gramática na disciplina de Língua Portuguesa. Assim, "alguns discursos, claramente, pendiam mais para defesa de assuntos gramaticais (ELIA, 1976), e outros para discussões acerca dos processos naturais da língua (LOBO, 1977)." (2017, p. 85).
[73] Atualmente ensino fundamental e médio.
[74] De acordo com Imbruniz (2019, p. 101), a coleção chegou a 2.935.000 exemplares, número expressivo para o mercado editorial didático da época.

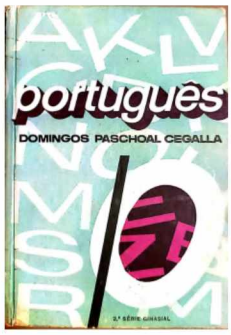
lista[75] com outros livros de Cegalla que também estavam em circulação, o que demonstra a representatividade do autor para o mercado editorial daquele momento.

O formato e o aspecto gráfico da coleção *Português* é semelhante à de outros materiais didáticos publicados na época (BATISTA, 2008). Com dimensões entre 13,5 cm x 20 cm, os livros apresentam em média 250 páginas, capa dura e cores para diferenciar os volumes (FIGURA 12).

FIGURA 12 – CAPAS DA COLEÇÃO "PORTUGUÊS"



(CEGALLA, 1971, 1ª SÉRIE GINASIAL)



(CEGALLA, 1967, 2ª SÉRIE GINASIAL)



(CEGALLA, 1969, 3ª SÉRIE GINASIAL)



(CEGALLA, 1967, 4ª SÉRIE GINASIAL)

Apesar de o livro destinado à primeira série do ginasial diferenciar-se pela capa dos demais, e de ter sido publicado em 1971, sua organização interna é idêntica ao restante da coleção e, conforme se indica em seu interior, foi configurado conforme as orientações da LDB de 1961.

Na apresentação dos livros da coleção encontram-se dois textos: *Amplitude e desenvolvimento do programa de Português (Instruções do Conselho Federal de Educação)* e *O ensino do Português através de textos.* Valendo-se de um discurso oficial, para possivelmente dar credibilidade ao material, o autor apresenta no primeiro texto as instruções do CFE (1962), publicadas com o título "Amplitude e desenvolvimento das Matérias Obrigatórias", com os objetivos principais para o ensino de Português: "proporcionar ao educando adequada expressão oral e escrita." (CEGALLA, 1967). Para isso, destaca que o estudo da gramática e da estilística "são meramente subsidiários e, por consequência, hão de

[75] "1) *Linguagem*, 4ª série Primária; 2) *Português para o Admissão*; 3) *Português*, 1ª Série Ginasial; 4) *Português*, 2ª Série Ginasial; 5) *Português*, 3ª Série Ginasial; 6) *Português*, 4ª Série Ginasial; 7) *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa*, curso médio; 8) *Português para o Colégio Comercial*; 9) *Novíssima Antologia da Língua Portuguesa*; 10) *Novo Programa de Admissão* (parte de português)" (CEGALLA, 1971).

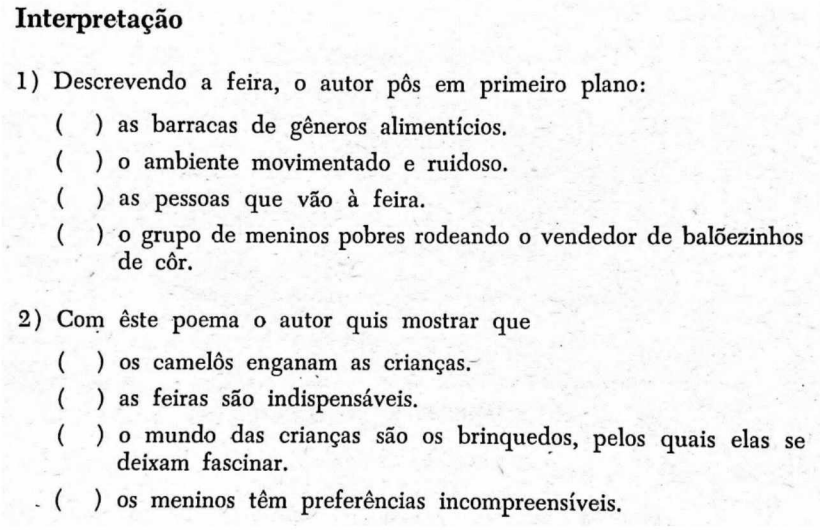
constituir apenas o meio para desenvolver, no discente, a sua capacidade de expressão [...]." (CEGALLA, 1967).

O próximo texto presente na coleção, que retrata o ensino de Português por meio dos textos, é de autoria do próprio autor e destina-se aos docentes. Importa observar que nestas orientações, Cegalla basicamente resume o que foi anteriormente colocado pelo CFE a respeito do ensino de Português, reforçando a importância do texto no desenvolvimento da disciplina, mas não qualquer um, e sim aqueles de "bons autores modernos" e "modelares escritores nacionais". A prática da "leitura atenta, metódica e assídua" proporcionaria ao aluno a familiarização com os elementos da língua e com a "arte da palavra". Para isso, o autor aponta algumas orientações para o ensino literário: breves considerações preliminares dos textos; correção de dicção e entonação dos alunos durante as leituras orais; observações de caráter gramatical, ortográfico e estilístico; exercícios gramaticais baseados no texto e redações inspiradas na leitura.

O método de articular o estudo da gramática ao estudo literário, a fim de se atingir determinada expressão oral e escrita, era tradicional na disciplina, visto que "os textos clássicos poderiam oferecer ao estudante uma visão correta sobre a língua portuguesa." (BRISOLLA, 2015, p. 59). Até porque, para o autor, o texto representava "um modelo organizado da língua, ideal a ser alcançado [...]." (CEGALLA, 1975). Neste sentido, nota-se que uma das motivações para a leitura de textos literários na coleção em questão é, também, a compreensão gramatical.

Quanto à organização interna, nas edições localizadas não há uso de ilustrações, imagens e cores. O livro segue a seguinte configuração: antologia – gramática – exercícios. Os textos são anunciados com título, informações bibliográficas sobre o autor, gênero textual ao qual pertence, vocabulário e de qual obra foi extraído. Em seguida, encontram-se exercícios de interpretação com questões relacionadas diretamente ao texto (FIGURA 13).

FIGURA 13 – ATIVIDADE DE INTERPRETAÇÃO – "PORTUGUÊS"



Interpretação

1) Descrevendo a feira, o autor pôs em primeiro plano:

( ) as barracas de gêneros alimentícios.
( ) o ambiente movimentado e ruidoso.
( ) as pessoas que vão à feira.
( ) o grupo de meninos pobres rodeando o vendedor de balõezinhos de côr.

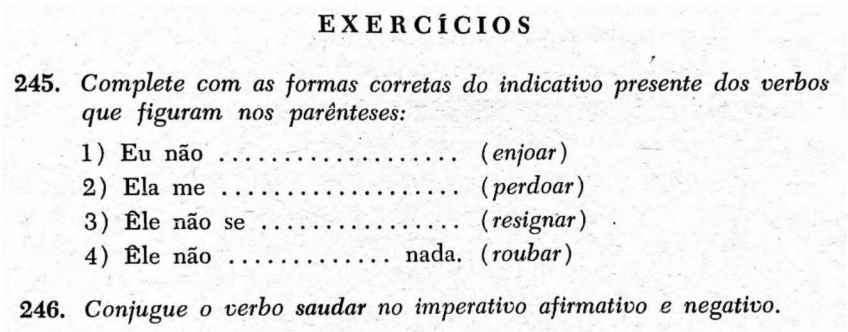
2) Com êste poema o autor quis mostrar que

( ) os camelôs enganam as crianças.
( ) as feiras são indispensáveis.
( ) o mundo das crianças são os brinquedos, pelos quais elas se deixam fascinar.
( ) os meninos têm preferências incompreensíveis.

FONTE: Cegalla (1971, p. 162).

Em outro tópico são apresentadas atividades que abordam diferentes assuntos, como morfologia, acentuação, sintaxe, sinônimos e antônimos, e outros. Além disso, é proposto algum tema para redação, porém geralmente sem maiores explicações, cabendo ao professor orientar a produção da narrativa. Após esse trabalho com o texto, dá-se início ao estudo da gramática separadamente, seguido de exercícios de fixação, como classificar, completar, sublinhar e outros (FIGURA 14).

FIGURA 14 – ESTUDO GRAMATICAL – "PORTUGUÊS"



EXERCÍCIOS

245. *Complete com as formas corretas do indicativo presente dos verbos que figuram nos parênteses:*

1) Eu não ..... (*enjoar*)
2) Ela me ..... (*perdoar*)
3) Êle não se ..... (*resignar*)
4) Êle não ..... nada. (*roubar*)

246. *Conjugue o verbo* ***saudar*** *no imperativo afirmativo e negativo.*

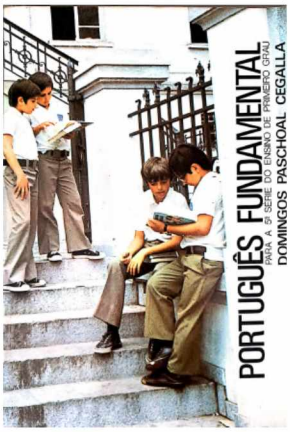
FONTE: Cegalla (1971, p. 165).

Nota-se, portanto, que as unidades didáticas se organizam em torno de um texto literário, dos exercícios de fixação, vocabulário e escrita para, então, chegar-se às sistematizações gramaticais. Diferentemente da coleção *Português através de textos*, de Soares, não se nota na coleção de Cegalla, publicada no mesmo período que a anterior, o uso de

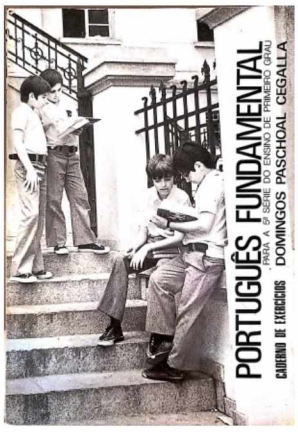
expressões que buscassem proporcionar maior autonomia ao aluno no processo de aprendizagem, relacionadas ao método do estudo dirigido.

Nos anos 1970, Cegalla apresenta a coleção *Português Fundamental* que, de acordo com ele, não é somente uma versão melhorada dos materiais anteriores destinados ao ginasial, mas "um livro com feições e características inteiramente novas, tanto no conteúdo como a sua apresentação material." (CEGALLA, 1973d). Nesses novos livros, gramática e antologia continuam a compor um só livro, porém um *Caderno de Exercícios* passa a ser publicado separadamente, o que permitiu, conforme o autor, "imprimir à parte prática maior desenvolvimento, o que não era possível dentro dos esquemas convencionais", para assim, "tornar o estudo mais agradável e proveitoso." (CEGALLA, 1975) [76]. Além disso, a coleção apresentava a versão do livro do professor[77], tanto do livro texto, quanto do caderno de exercícios, "com a intenção de facilitar o trabalho docente." (CEGALLA, 1975a).

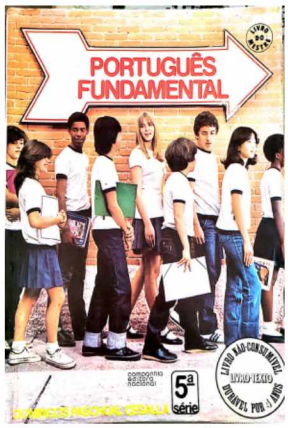
FIGURA 15 – CAPAS DA COLEÇÃO "PORTUGUÊS FUNDAMENTAL"



(CEGALLA, 1973, 5ª SÉRIE – LIVRO TEXTO)



(CEGALLA, 1973, 5ª SÉRIE – CADERNO DE EXERCÍCIOS)



(CEGALLA, 5ª SÉRIE – LIVRO DO MESTRE)

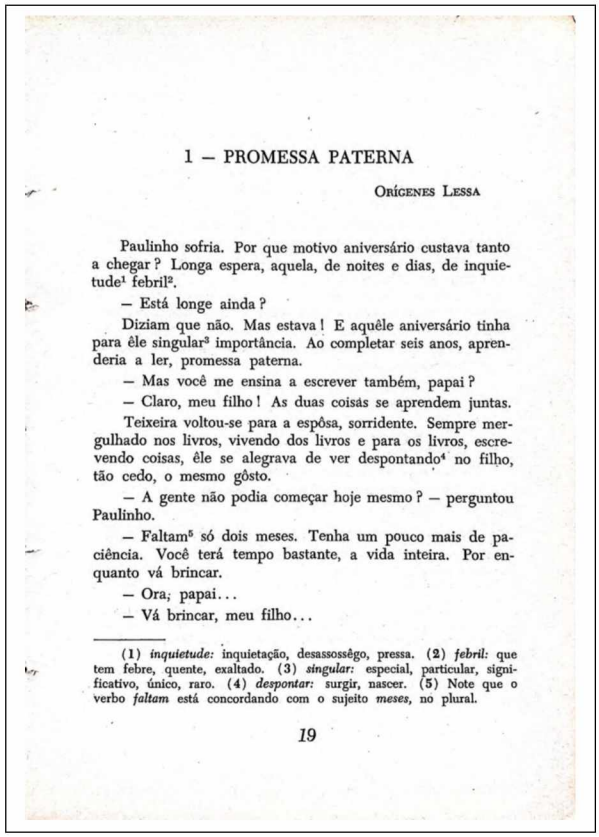
[76] Além dessa justificativa dada por Cegalla a respeito do Caderno de Exercícios, acredita-se, devido às características desse livro, que ele teria sido pensado para ser um material consumível, isso porque os exercícios são acompanhados de linhas e lacunas em branco e o material é feito de papel jornal. Assim, o aluno poderia ter a liberdade para rasurar, escrever suas observações e as resoluções das atividades, diferentemente do livro principal que poderia ser reutilizável e ter maior duração.

[77] É importante mencionar que os livros da coleção *Português Fundamental* destinados aos professores não apresentam nenhuma diferença em seu interior, a não ser pela capa, se comparados ao material do aluno. Inclusive, a nota de apresentação desses livros é a mesma daquela destinada ao estudante. Talvez o livro não apresente mudanças significativas, pois, conforme afirma Batista (2008), neste período, a publicação do manual do professor era feita muitas vezes como uma estratégia de *marketing*, a fim de divulgar a coleção no meio educacional. Contudo, o *Caderno de Exercícios* que compõe a coleção, na versão destinada ao professor, apresenta as respostas das atividades e orientações adicionais.

O tamanho dos livros aumenta consideravelmente em relação aos anteriores: de 13,5 cm x 20 cm para 19 cm x 26 cm. Segundo Másculo, os livros didáticos em formatos menores, como as coleções *Português Através de Textos* e *Português* ora apresentadas, não permitiam muita variação na inserção de imagens nas páginas: "se a imagem fosse grande, aparecia isolada na página oposta ao texto; se média, no canto superior ou inferior da página." (2008, p. 99). Assim, o aumento observado no formato dos livros didáticos publicados a partir dos anos 1970 permitia uma melhor disposição de imagens e textos, e uma diagramação semelhantes às revistas brasileiras publicadas na época, conferindo a esses materiais didáticos um aspecto moderno e familiar para seus leitores (MÁSCULO, 2008).

Na FIGURA 16 pode-se visualizar uma comparação entre as páginas das coleções *Português* (1ª série do ginasial) e *Português Fundamental* (5ª série do primeiro grau), referentes a um mesmo texto, "Promessa Paterna", de Orígenes Lessa.

FIGURA 16 – COMPARAÇÃO DE PÁGINAS ENTRE AS COLEÇÕES DE CEGALLA



1 — PROMESSA PATERNA

ORÍGENES LESSA

Paulinho sofria. Por que motivo aniversário custava tanto a chegar? Longa espera, aquela, de noites e dias, de inquietude[1] febril[2].

— Está longe ainda?

Diziam que não. Mas estava! E aquêle aniversário tinha para êle singular[3] importância. Ao completar seis anos, aprenderia a ler, promessa paterna.

— Mas você me ensina a escrever também, papai?

— Claro, meu filho! As duas coisas se aprendem juntas.

Teixeira voltou-se para a espôsa, sorridente. Sempre mergulhado nos livros, vivendo dos livros e para os livros, escrevendo coisas, êle se alegrava de ver despontando[4] no filho, tão cedo, o mesmo gôsto.

— A gente não podia começar hoje mesmo? — perguntou Paulinho.

— Faltam[5] só dois meses. Tenha um pouco mais de paciência. Você terá tempo bastante, a vida inteira. Por enquanto vá brincar.

— Ora, papai...

— Vá brincar, meu filho...

(1) *inquietude:* inquietação, desassossêgo, pressa. (2) *febril:* que tem febre, quente, exaltado. (3) *singular:* especial, particular, significativo, único, raro. (4) *despontar:* surgir, nascer. (5) Note que o verbo *faltam* está concordando com o sujeito *meses*, no plural.

19

FONTE: Cegalla (1971, p. 19).



Paulinho estava esperando seu aniversário com uma ansiedade febril. Por causa do bolo com seis velinhas ou dos brinquedos que iria receber, poderá você pensar, mas não era. Leia o texto abaixo para ter a explicação.

Aconselhamos não interromper a leitura para procurar a significação de palavras desconhecidas. Isso você fará depois, quando reler o texto para o estudo do vocabulário.

1 PROMESSA PATERNA

ORÍGENES LESSA

Paulinho sofria. Por que motivo aniversário custava tanto a chegar? Longa espera, aquela, de noites e dias, de inquietude[1] febril[2].

— Está longe ainda?

5 Diziam que não. Mas estava! E aquele aniversário tinha para ele singular[3] importância. Ao completar seis anos, aprenderia a ler, promessa paterna.

(1) *inquietude:* inquietação, agitação, pressa.

(2) *febril:* que tem febre, quente, exaltado, ansioso, impaciente.

(3) *singular:* especial, particular, significativo, único.

9

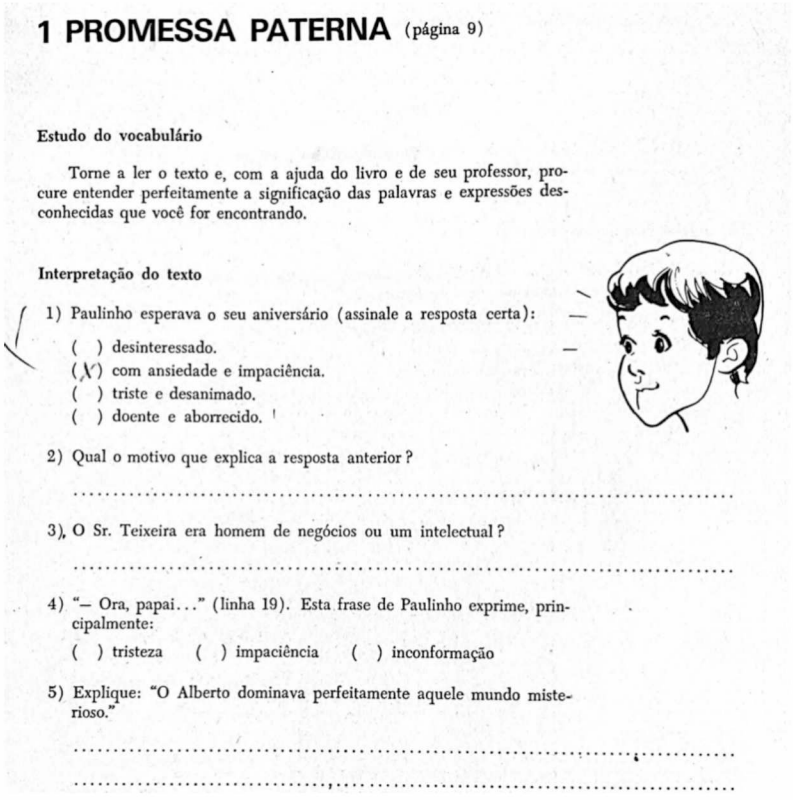
FONTE: Cegalla (1973, p. 9).

Com o aumento no formato da coleção posterior à Lei 5.692/71, observam-se, a partir da figura anterior, mudanças na disposição do texto, que passa a ser acompanhado de

ilustrações e de uma pequena mensagem de incentivo à leitura que, por sua vez, organizam a forma com que o aluno deveria se aproximar da narrativa literária. Diferente das capas da coleção, que apresentam fotografias e cores vivas, destaca-se que essas ilustrações internas, produzidas pelo ilustrador João Gargiulli, possuem menos cores, que variam entre o verde, o amarelo e o laranja.

Após o texto, é apresentado o conteúdo gramatical. No *Caderno de Exercícios,* o trabalho referente a cada unidade textual divide-se em: estudo do vocabulário; interpretação do texto; expressão oral; exercícios baseados no texto; redação; e gramática. Nesses livros, a não ser pela capa, não há cores em seu interior, porém algumas ilustrações passam a acompanhar os exercícios (FIGURA 17).

FIGURA 17 – CADERNO DE EXERCÍCIOS "PORTUGUÊS FUNDAMENTAL"



1 PROMESSA PATERNA (página 9)

Estudo do vocabulário

Torne a ler o texto e, com a ajuda do livro e de seu professor, procure entender perfeitamente a significação das palavras e expressões desconhecidas que você for encontrando.

Interpretação do texto

1) Paulinho esperava o seu aniversário (assinale a resposta certa):

( ) desinteressado.
(X) com ansiedade e impaciência.
( ) triste e desanimado.
( ) doente e aborrecido.

2) Qual o motivo que explica a resposta anterior?

.....

3) O Sr. Teixeira era homem de negócios ou um intelectual?

.....

4) "– Ora, papai..." (linha 19). Esta frase de Paulinho exprime, principalmente:

( ) tristeza ( ) impaciência ( ) inconformação

5) Explique: "O Alberto dominava perfeitamente aquele mundo misterioso."

.....

.....

FONTE: Cegalla (1973b, p. 3).

Diferentemente de *Comunicação em Língua Portuguesa*, de Soares, que passou a abordar elementos comunicativos e suprimiu conteúdos gramaticais, a abordagem de Cegalla nessa coleção permanece parecida a de seus livros anteriores, com atividades de interpretação, preenchimento de lacunas, sinônimos e antônimos, entre outros. Alguns são, inclusive,

idênticos aos veiculados anteriormente na coleção *Português*. Embora o autor afirme que, nesses livros, a gramática não deveria ser compreendida isoladamente, mas dentro do contexto do uso da Língua, "sem excesso de sistematizações", seu conteúdo parece ter sido amenizado somente na questão da quantidade de exercícios em comparação à coleção anterior. Além disso, a coleção apresenta uma menor variedade de gêneros textuais em comparação às demais aqui analisadas, publicadas após a Lei 5.692/71.

Evidencia-se, dessa forma, que as mudanças mais significativas de *Português Fundamental* consistem na amenização de conteúdos (visto que, assim como a gramática, a quantidade de textos também diminuiu), na inserção de elementos gráficos e na divisão entre *Livro Texto* e *Caderno de Exercícios*.

Além disso, outra mudança relevante, que conversa com o contexto educacional e editorial didático do período, é a forma como Cegalla passa a se dirigir ao seu aluno leitor. Inclusive, o subtítulo da coleção é *Estudo Dirigido*. A partir disso, o autor propõe, assim como o fez Soares, um livro que se destina diretamente ao aluno, e seus enunciados passam a conduzir a leitura e o estudo dos elementos gramaticais, com trechos como: "Você aprendeu...", "Sem dúvidas você vai gostar de ler..." "Observe...", autonomizando, assim, a exposição do conteúdo. Contudo, como se verá a seguir, Ferreira foi, na época, o autor que utilizou o método do estudo dirigido de forma mais intensa – mesmo nos livros anteriores à Lei 5.692/71.

4.1.3 Reinaldo Mathias Ferreira

Reinaldo Mathias Ferreira (1937), autor da coleção *Estudo Dirigido de Português*, também começou a produzir livros didáticos devido à sua insatisfação com os materiais disponíveis para o ensino de Língua Portuguesa entre as décadas de 1960 e 1970. Ferreira licenciou-se em Letras Neolatinas pela *Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras* de Londrina, onde, tempos depois, atuou como professor de Metodologia do Ensino de Português. Foi, também, professor na Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário[78] (CADES), órgão do Ministério da Educação e Cultura, de 1964 até 1967. Ainda no ministério,

[78] Ferreira relata, em entrevista, que nessa época poucos professores eram formados. "Exerciam essas funções professoras primárias, advogados, médicos, dentistas, farmacêuticos, contadores. O nível, de modo geral, era baixo em questão de metodologia. Esses professores eram o reflexo de seus professores. Isto é: faziam na sala de aula o que seus antigos professores fizeram. Em função disso, o Ministério da Educação e Cultura criou um programa chamado CADES (Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário). Seu objetivo era treinar os professores e posteriormente submetê-los a um exame. Se aprovados, receberiam o registro definitivo para lecionar (mais ou menos parecido com o registro de professor pelas faculdades)." (FERREIRA, 2017 *apud* BULOTAS, 2017, p. 195).

foi orientador e coordenador do programa de Acompanhamento Letivo junto à Inspetoria Seccional de Londrina (órgão do MEC). Além disso, atuou em escolas lecionando português até a aposentadoria, por tempo de serviço[79].

O autor constatou, durante sua experiência nas escolas e nos cursos de aperfeiçoamento de professores, que "os livros didáticos eram descritivos, pesados para as necessidades dos alunos. E pior: eram praticamente todos iguais nas explicações em nível de professor e não de aluno, variando apenas os exercícios." (FERREIRA, 2017 *apud* BULOTAS, 2017, p. 101). A partir disso, Ferreira decide aprimorar os materiais didáticos disponíveis e fazer deles um só livro. Junto com outros educadores da CADES, publicou a primeira edição de *Estudo Dirigido de Português*, em 1967, por meio da Editora FTD. O livro era destinado somente à 4ª série do ginasial, e foi diagramado em papel tipo jornal, sem ilustrações e cores adicionais (FIGURA 18).

FIGURA 18 – PRIMEIRA EDIÇÃO DE "ESTUDO DIRIGIDO DE PORTUGUÊS"



FONTE: Ferreira (1967).

Na nota explicativa, os autores justificam a produção do livro como "fruto de uma equipe que sente as dificuldades dos alunos na aprendizagem da Língua Portuguesa." (FERREIRA, 1967, p. 7). Assim, o material tinha como objetivo mostrar, por meio dos textos, questões da Língua e apresentar objetivos recreativos, como anedotas, curiosidades, charadas e palavras cruzadas. Além disso, não apresentava o título das unidades, para que os alunos não se apegassem a determinados pontos, mas ao estudo como um todo. Segundo o autor, tal escolha foi feita "porque havia a intenção de que o aluno fosse aprendendo os mecanismos da

[79] As informações sobre a biografia de Reinaldo M. Ferreira foram retiradas de Bulotas (2017), dissertação que aborda com mais detalhes a coleção *Estudo Dirigido de Português* e a trajetória profissional do autor.

língua e só então ficaria sabendo que título teria seu estudo." (FERREIRA, 2017 *apud* BULOTAS, 2017, p. 197).

Em 1970, Ferreira apresenta seu material à Editora Ática que começa, a partir de então, a publicar a coleção[80]. Os livros passam a ser destinados a todas as séries do ginasial e ganham cores e ilustrações. A configuração gráfica, e a estrutura do ensino dirigido, garantiram à obra de Ferreira um sucesso destacável no mercado editorial didático da época. No início da década, durante seu lançamento, as vendas do primeiro e do segundo volume ultrapassaram 1 milhão de exemplares, e em 1971, três milhões[81] (HALLEWELL, 2005, p. 560). O sucesso alcançado pela coleção ajudou, ainda, a Editora Ática a se estabelecer no mercado didático. Isso porque, suas características foram estendidas a livros das outras matérias, com vendas igualmente expressivas (PAIXÃO, 1995, p. 216).

As primeiras edições foram programadas para serem publicadas em 1970[82], antes da promulgação da Lei 5.692/71. Medindo entre 21 cm x 14 cm, a coleção conta com uma média de 250 páginas.

FIGURA 19 – CAPAS DA COLEÇÃO "ESTUDO DIRIGIDO DE PORTUGUÊS"



(FERREIRA, 1971, 1ª SÉRIE GINASIAL) (FERREIRA, 1971, 2ª SÉRIE GINASIAL) (FERREIRA, 1971, 3ª SÉRIE GINASIAL) (FERREIRA, 1971, 4ª SÉRIE GINASIAL)

[80] Segundo Ferreira, inicialmente a coleção não foi aceita pela Editora Ática por conter inovações demais, como a falta do título para as unidades, e por dar muita ênfase às normas gramaticais, em um período que a gramática era a vilã do ensino de Língua Portuguesa. Após negociações, o autor e a editora chegaram a uma proposta em comum: os assuntos gramaticais ficariam para o fim do livro, com a intenção de dar ênfase à leitura, à redação e à linguagem oral (BULOTAS, 2017).

[81] Para compreender a dimensão desse número de vendas no contexto da época, pode-se comparar ao fato de que 50 anos antes, "considerava-se que um texto de escola primária era estrondosamente bem-sucedido quando vendia cinqüenta mil exemplares." (HALLEWELL, 2005, p. 560). É preciso destacar, contudo, que outras coleções que circulavam no período também alcançaram um número considerável de vendas, como era o caso de Matemática na Escola Renovada (Scipione DI Pierro Netto), da Editora Saraiva, que até 1971 havia vendido dois milhões de exemplares (HALLEWELL, 2005).

[82] Em 1970, a coleção *Estudo Dirigido de Português* foi lançada pela Editora Ática com os volumes da 1ª e 2ª séries do ginasial. Em 1971, saíram os volumes da 3ª e 4ª séries (BULOTAS, 2017).

Na folha de rosto, o autor esclarece que o livro foi especialmente programado para que o aluno pudesse "aprender brincando", por meio de anedotas, charadas, palavras-cruzadas e outros. Com jogos, quadrinhos, imagens e textos elaborados, especialmente, para atrair a atenção do aluno, os livros buscavam tornar mais dinâmico o ensino de Língua Portuguesa. Algumas das edições localizadas são *livros do professor*, por isso apresentam respostas dos exercícios e um guia inicial destinado ao docente com sugestões de uso do material e de elaboração de avaliações.

Internamente, a coleção difere das demais ora analisadas, pois, além do material se organizar em duas partes separadas, "estudo de textos" e "complementação gramatical", apresenta ainda ilustrações (de autoria do desenhista Eugenio Colonnese) que acompanham os textos literários e os tópicos gramaticais (FIGURA 20). Nas coleções mencionadas anteriormente, as ilustrações passaram a acompanhar os livros somente nas edições publicadas após a Lei 5.692/71. Contudo, é preciso lembrar que a coleção em questão começou a ser publicada no início dos anos 1970, diferentemente das demais que passaram a circular nos anos 1960.

FIGURA 20 – ILUSTRAÇÃO EM "ESTUDO DIRIGIDO DE PORTUGUÊS"



Se você fôsse uma abelha, confundiria uma flor verdadeira com uma artificial? Se está em dúvida quanto à resposta, leia o poema que lhe indicamos abaixo para encontrar uma resposta.

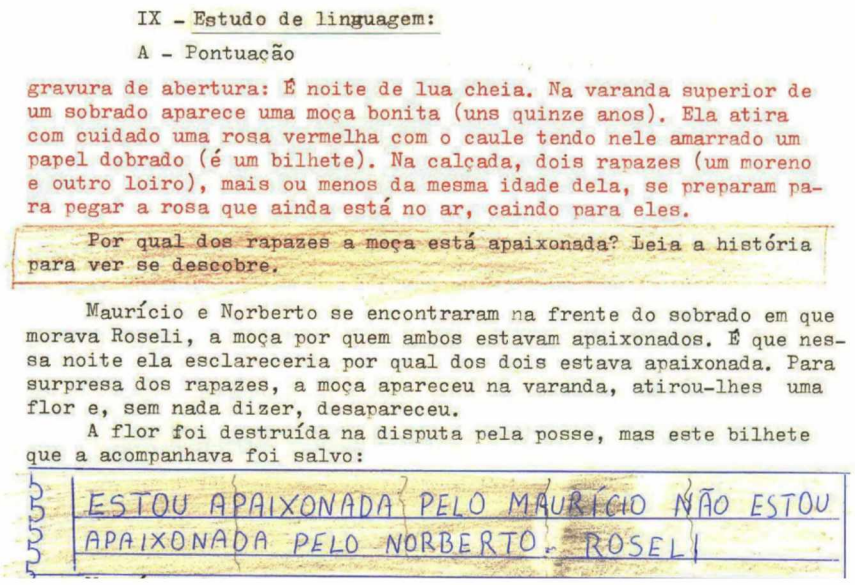
FONTE: Ferreira (1971a, p. 57).

Os textos literários presentes na coleção são sempre antecedidos por uma gravura (forma que o autor do livro se refere às ilustrações). Ferreira recorda que as ilustrações não

eram pensadas apenas como adornos para o livro, mas também como elemento de estímulo ao conteúdo (FERREIRA, 2017 *apud* BULOTAS, 2017). Além disso, essas imagens são acompanhadas de textos motivacionais à leitura, que geralmente são charadas e questionamentos relacionados ao texto.

As ilustrações de Eugênio Colonnese, desenhista *freelancer* da Editora Ática no período, possuem traços semelhantes aos de outros manuais contemporâneos (BATISTA, 2008). Ferreira menciona que, ao orientar a produção dessas imagens, preocupava-se que representassem de forma adequada a diversidade cultural brasileira, e que não fossem feitas a partir de estereótipos equivocados: "Nas gravuras, eu aconselhava (não exigia, mas sempre fui atendido) a não pôr óculos em professor (a), nem desenhar serviçal preto, criar qualquer situação que pudesse ser vexatória para alguém." (FERREIRA, 2017 *apud* BULOTAS, 2017, p. 200) [83]. Na FIGURA 21, cedida pelo autor, é possível visualizar como se dava parte dessa interação entre autor e ilustrador na produção da coleção.

FIGURA 21 – ORIENTAÇÕES PARA A PRODUÇÃO DE ILUSTRAÇÕES



IX - Estudo de linguagem:

A - Pontuação

gravura de abertura: É noite de lua cheia. Na varanda superior de um sobrado aparece uma moça bonita (uns quinze anos). Ela atira com cuidado uma rosa vermelha com o caule tendo nele amarrado um papel dobrado (é um bilhete). Na calçada, dois rapazes (um moreno e outro loiro), mais ou menos da mesma idade dela, se preparam para pegar a rosa que ainda está no ar, caindo para eles.

Por qual dos rapazes a moça está apaixonada? Leia a história para ver se descobre.

Maurício e Norberto se encontraram na frente do sobrado em que morava Roseli, a moça por quem ambos estavam apaixonados. É que nessa noite ela esclareceria por qual dos dois estava apaixonada. Para surpresa dos rapazes, a moça apareceu na varanda, atirou-lhes uma flor e, sem nada dizer, desapareceu.

A flor foi destruída na disputa pela posse, mas este bilhete que a acompanhava foi salvo:

ESTOU APAIXONADA PELO MAURÍCIO NÃO ESTOU APAIXONADA PELO NORBERTO. ROSELI

FONTE: Bulotas (2017, p. 125).

Após essa introdução motivacional ilustrada, o autor apresenta o texto, explicações de vocabulário, informações sobre o autor e de qual livro o texto foi retirado. O estudo é organizado a partir dos seguintes tópicos: I – estudo das ideias; II – estudo do vocabulário e

[83] Por outro lado, assim como também observou Batista, as imagens da coleção de Ferreira se mostram, para a concepção atual, em sua maioria estereotipadas e idealizadoras: "como em suas representações prototípicas, o pintor é retratado com barba, usando um laço como gravata e envergando um grande avental; do mesmo modo, a mãe é representada com cabelos grisalhos presos em um coque e se veste sobriamente." (2008, p. 44).

das expressões; III – estudo da composição; IV – recapitulação gramatical e, por fim, V – trabalho escrito. As atividades abordam questões relacionadas à interpretação, às expressões e ideias e terminam com alguma proposta de atividade oral e/ou escrita sobre assuntos discutidos na unidade.

FIGURA 22 – ATIVIDADES EM "ESTUDO DIRIGIDO DE PORTUGUÊS"

I – Estudo das idéias:

Responda por escrito:

1) Por que as abelhas sugam o pólen das flôres?

2) Que reação teve a abelha ao verificar que as flôres do vaso eram de papel?

3) Dos provérbios abaixo assinale com X aquêles que estiverem de acôrdo com o poema:

( ) "A galinha do vizinho é sempre mais gorda."
( ) "Quem tudo quer, tudo perde."
( ) "Mocidade ociosa não faz velhice proveitosa."
( ) "Nem tudo que reluz é ouro."
( ) "Quem se deita com cães amanhece com pulgas."

4) **Assinale com X o que estiver de acôrdo com o ensinamento do autor:**

( ) **O falso, mesmo que se assemelhe ao verdadeiro, não é o verdadeiro.**
( ) **A vida vai-se tornando mais feliz à medida que deixamos as coisas verdadeiras pelas falsas.**
( ) **Muita gente confunde o falso com o verdadeiro por causa da ambição.**

5) **Que quis o autor dizer com os versos 5 e 6?**

II – Estudo do vocabulário e das expressões:

• **Com a ajuda do dicionário, resolva estas questões:**

1) **Ligue com setas as palavras da coluna da esquerda com as da direita, de acôrdo com os significados:**

a) balouçar	extrair, chupar
b) sugar	oscilar
c) zumbir	olhar
d) fitar	sussurrar
e) ambição	pedaço de terreno ajardinado
f) cegueira	cobiça
g) canteiro	imóvel
h) inanimada	ausência da visão

2) **Construa duas orações com a palavra *alada*.**

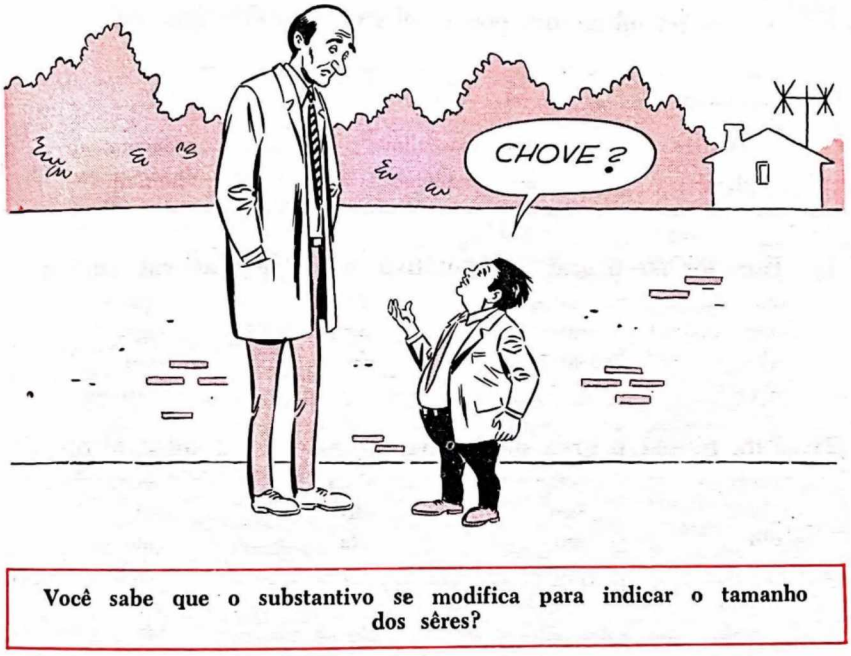
FONTE: Ferreira (1971a, p. 58-59)[84].

Por sua vez, na seção destinada à gramática, os temas são apresentados por um texto explicativo e introdutório do autor, acompanhados também de ilustração e de exercício de incentivo (FIGURA 23). Após isso, explicam-se normas gramaticais e propõem-se exercícios

[84] Na imagem foi realizada, digitalmente, a junção do conteúdo de duas páginas.

relacionados. No final da unidade, apresentam-se ainda anedotas, quebra-cabeças, palavras-cruzadas, e outros, talvez com a intenção de amenizar a abordagem de tais conteúdos.

FIGURA 23 – GRAMÁTICA EM "ESTUDO DIRIGIDO DE PORTUGUÊS"



FONTE: Ferreira (1971a, p. 127).

Como bem recorda Batista (2008), a proposta de divisão da gramática de um lado, e o estudo do texto do outro, não é bem especificada na coleção, e muito menos sugere como o professor poderia prosseguir metodologicamente com esta configuração. Contudo, Ferreira aponta, em depoimento (BULOTAS, 2017), que essa divisão ocorreu devido à orientação da Editora Ática. Isso porque, a princípio, o material foi avaliado com excesso de gramática – como se sabe, "vilã" do ensino de Língua Portuguesa na época. Dessa forma, a divisão tinha a intenção de promover o ensino da Língua a partir do texto e as sistematizações gramaticais seriam um resultado desse estudo. Além disso, na edição do livro do professor, o autor sugere que essa alternância deveria proporcionar variação no estudo, a fim de tornar a aprendizagem mais agradável.

Por outro lado, cabe destacar que o conteúdo gramatical ocupa boa parte da coleção. O livro de 1971, por exemplo, destinado à 2ª série do ginasial apresenta 138 páginas, do total de 220, separadas para o ensino gramatical. Segundo Batista, essa desproporção deixa claro que "o objeto de ensino privilegiado pela coleção é, antes de tudo, a nomenclatura gramatical e o estudo de textos, uma atividade complementar, secundária e independente em relação ao estudo de gramática." (2008, p. 50).

Apesar disso, a coleção inova em outros sentidos. A profusão de cores e de ilustrações, associado à intensa utilização dos recursos gráficos, e denominada por Lins (1977) como uma "Disneylândia Pedagógica", foi, de acordo com Bornatto (2011), o que provavelmente garantiu o sucesso de vendas da coleção. Além disso, deve-se mencionar que Ferreira consolida com a coleção o uso do *Estudo Dirigido*, método que prevaleceu nos materiais didáticos publicados nas décadas seguintes, e que foi, para Batista (2008), a grande inovação do material em questão.

Sobre esse estilo didático, o autor afirma que:

> Tudo se passa, portanto, como se a interação entre autor e leitor se fizesse face a face e os dois dialogassem num mesmo espaço e num mesmo tempo. Tudo se passa, correspondentemente, como se a interação não se fizesse à distância, como se o leitor não estivesse num local preciso – a sala de aula – e como se, por fim, essa interlocução não fosse mediada por um outro – o professor. (BATISTA, 2008, p. 56).

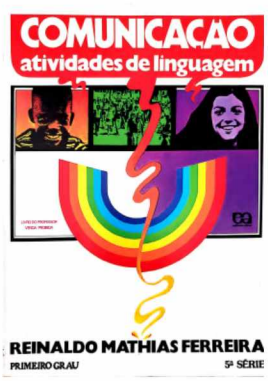
Ferreira justifica que, a partir do método, os alunos deveriam estudar por si, lendo, completando, resolvendo exercícios, e o professor deveria auxiliar somente quando solicitado (FERREIRA, 1971b). Além disso, indica que o método foi utilizado pois, em sua percepção, muitos professores possuíam pouca estrutura metodológica ou, então, "despejavam conteúdo em excesso sobre os alunos sem nenhuma metodologia. A intenção foi realmente dirigir-se ao aluno em linguagem simples e facilitar a vida do professor, que não tinha (e não tem até agora) o tempo necessário para a preparação eficiente e inovadora de suas aulas." (FERREIRA, 2017 *apud* BULOTAS, 2017, p. 196). Assim, a coleção vai propor um livro que se destina diretamente ao aluno, e, ao mesmo tempo, ao professor, indicando como utilizá-lo (BATISTA, 2008, p. 59).

Após a promulgação da Lei 5.692/71, a coleção *Estudo Dirigido de Português* passa por pequenas mudanças e altera a quantidade de textos e de conteúdo gramatical, sendo possível observar menos ênfase às normas e um maior espaço sendo destinado ao estudo de textos. Além disso, é perceptível uma maior inserção de elementos gráficos como cores, jogos, quadrinhos, palavras cruzadas, caça-palavras e ilustrações. Apesar dessas renovações gráficas, e da mudança na proporção de conteúdo, o autor mantém em *Estudo Dirigido de Português* uma abordagem parecida a dos livros anteriores em relação à gramática e à literatura (BULOTAS, 2017).

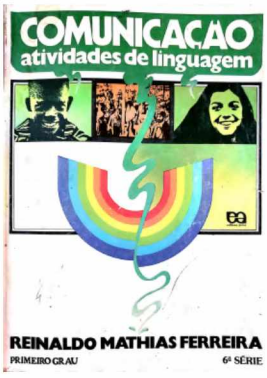
Somente em 1977, com a publicação de *Comunicação: Atividades de Linguagem*, o autor remodela seus materiais didáticos de forma mais expressiva, conforme a Lei 5.692/71, e passa a acrescentar mais elementos que se relacionam à compreensão da Língua Portuguesa

como instrumento de "comunicação", o que pode ser observado já na mudança de título da coleção.

FIGURA 24 – CAPAS: "COMUNICAÇÃO: ATIVIDADES DE LINGUAGEM"



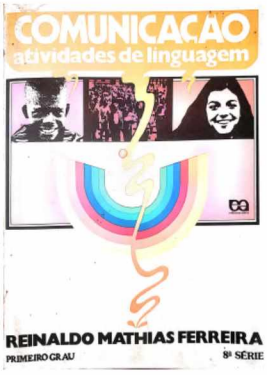
(FERREIRA, 1978, 5ª SÉRIE – LIVRO DO PROFESSOR)



(FERREIRA, 1978, 6ª SÉRIE)



(FERREIRA, 1977, 7ª SÉRIE – LIVRO DO PROFESSOR)



(FERREIRA, 1978, 8ª SÉRIE)

Também editada pela Ática, a coleção ganha um projeto gráfico bastante distinto da anterior. Com dimensões entre 28 cm x 21 cm, e uma média de 150 páginas, os livros passam a apresentar mais cores, tanto na capa quanto internamente. Algumas das edições localizadas eram *livros do professor*, por isso apresentam orientações no início sobre como proceder com o ensino de Língua Portuguesa a partir do material, assim como respostas dos exercícios e encaminhamentos para as atividades de interpretação, escrita e oralidade.

Internamente, o conteúdo se organiza a partir do texto literário e de tópicos como: Estudo das Ideias, Discussão em Grupo, Estudo da Composição, Trabalho Oral, Automatização Gramatical, e outros.

Em nota destinada ao aluno, Ferreira afirma que os textos selecionados para a coleção são dos "melhores autores", ou seja, "aqueles que sabem se comunicar com os jovens porque usam linguagem clara, atraente". E reforça que esses textos, e as atividades relacionadas, tinham como objetivo o "treinamento da comunicação", por meio de um estudo "movimentado e alegre". Por sua vez, na apresentação do livro do professor, o autor apresenta algumas orientações a respeito do ensino de Língua Portuguesa, que deveria ter como principal objetivo "melhorar a capacidade de *comunicação* do aluno, quer como *emissor*, quer como *receptor*" (FERREIRA, 1978a, p. 1, grifos originais).

A coleção é, então, notoriamente orientada por elementos comunicativos. Em diversos momentos, o autor questiona, a partir de HQs ou ilustrações, se o estudante considera que houve

ou não um problema de comunicação, se alguma mensagem foi transmitida e se foi compreendida etc. Por isso, o termo comunicação, e outros relacionados, como emissor, receptor e código, são utilizados com frequência no decorrer dos livros.

Além disso, as ilustrações, agora de autoria de Eduardo C. Pereira, são usadas ainda com mais frequência, com uma maior profusão de cores e acompanhadas, também, de fotografias. As imagens presentes na coleção têm objetivos específicos em relação ao conteúdo.

> Muitas gravuras (comunicação visual) aparecem neste livro. Como se verá, todas têm seus objetivos (não são meros enfeites). As que iniciam unidade procuram, *sem antecipar o desfecho do texto*, incentivar os alunos para a leitura. [...] Através das gravuras incluímos também os elementos das estórias em quadrinhos, que merecem estudo e análise por causa da sua importância. (FERREIRA, 1978a, p. 2, grifos originais).

Ferreira utiliza outros gêneros textuais como trechos de jornais, revistas, notícias, verbetes de dicionários e enciclopédias, entre outros. Contudo, de fato são os quadrinhos, com ilustrações e fotografias, que têm maior destaque nesses livros, e muitas vezes apresentam um apelo humorístico (FIGURA 25).

FIGURA 25 – HQ EM "COMUNICAÇÃO: ATIVIDADES DE LINGUAGEM"



FONTE: Ferreira (1978c, p. 47).

Os textos que iniciam as unidades continuam acompanhados por uma ilustração e uma mensagem de incentivo à leitura (FIGURA 26) que, segundo Ferreira (1978a, p. 3), tinha como objetivo atrair o aluno para o texto ao propor uma situação-problema cuja solução só seria possível com a leitura.

FIGURA 26 – ILUSTRAÇÃO COMO INCENTIVO À LEITURA

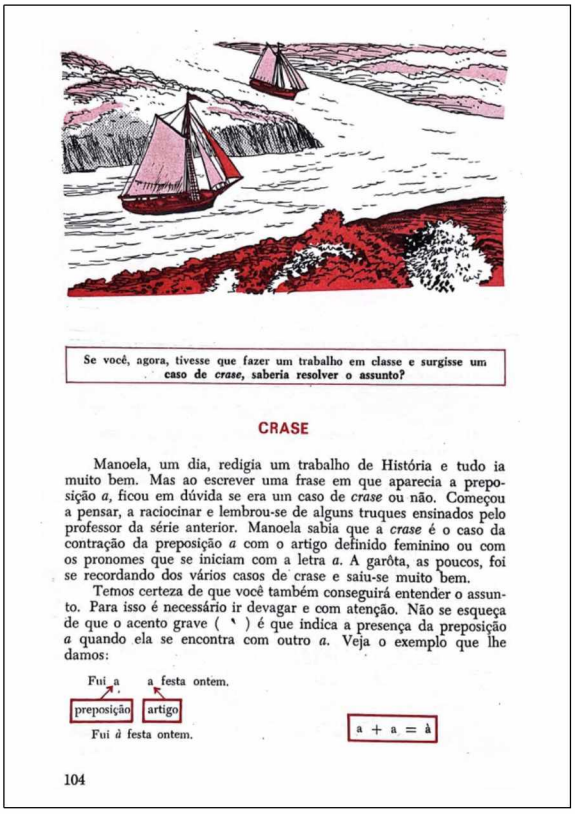


Cinco assaltantes exigem que João Leite lhes entregue o dinheiro ou a vida. Leia o texto para saber o que acontecerá nesta estória.

FONTE: Ferreira (1978c, p. 75).
LEGENDA: "Cinco assaltantes exigem que João Leite lhes entregue o dinheiro ou a vida. Leia o texto para saber o que acontecerá nesta estória".

Por sua vez, o estudo gramatical passa a se intitular "automatização gramatical", e aborda questões relacionadas tanto ao estudo da comunicação, como ao de normas gramaticais. Na comparação feita na FIGURA 27, das coleções *Estudo Dirigido de Português* (2ª série do ginasial) e *Comunicação: atividades de linguagem* (6ª série do primeiro grau), pode-se visualizar, além dos aspectos gráficos e de diagramação, também as mudanças de uma coleção para outra em relação à abordagem gramatical, em ambos os casos referentes ao emprego da crase.

FIGURA 27 – COMPARAÇÃO DE PÁGINAS ENTRE AS COLEÇÕES DE FERREIRA



Se você, agora, tivesse que fazer um trabalho em classe e surgisse um caso de *crase*, saberia resolver o assunto?

CRASE

Manoela, um dia, redigia um trabalho de História e tudo ia muito bem. Mas ao escrever uma frase em que aparecia a preposição *a*, ficou em dúvida se era um caso de *crase* ou não. Começou a pensar, a raciocinar e lembrou-se de alguns truques ensinados pelo professor da série anterior. Manoela sabia que a *crase* é o caso da contração da preposição *a* com o artigo definido feminino ou com os pronomes que se iniciam com a letra *a*. A garôta, as poucos, foi se recordando dos vários casos de crase e saiu-se muito bem.

Temos certeza de que você também conseguirá entender o assunto. Para isso é necessário ir devagar e com atenção. Não se esqueça de que o acento grave (`) é que indica a presença da preposição *a* quando ela se encontra com outro *a*. Veja o exemplo que lhe damos:

Fui a a festa ontem.

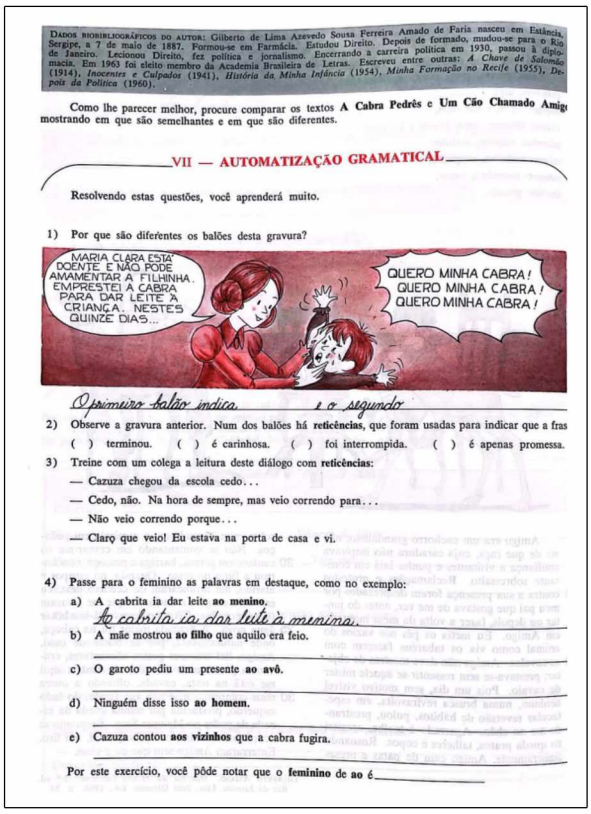
preposição | artigo

Fui à festa ontem.

a + a = à

104

FONTE: Ferreira (1971b, p. 104).



Dados biobibliográficos do autor: Gilberto de Lima Azevedo Sousa Ferreira Amado de Faria nasceu em Estância, Sergipe, a 7 de maio de 1887. Formou-se em Farmácia. Estudou Direito. Depois de formado, mudou-se para o Rio de Janeiro. Lecionou Direito, fez política e jornalismo. Encerrando a carreira política em 1930, passou à diplomacia. Em 1963 foi eleito membro da Academia Brasileira de Letras. Escreveu entre outras: *A Chave de Salomão* (1914), *Inocentes e Culpados* (1941), *História da Minha Infância* (1954), *Minha Formação no Recife* (1955), *Depois da Política* (1960).

Como lhe parecer melhor, procure comparar os textos **A Cabra Pedrês** e **Um Cão Chamado Amigo** mostrando em que são semelhantes e em que são diferentes.

VII — AUTOMATIZAÇÃO GRAMATICAL

Resolvendo estas questões, você aprenderá muito.

1) Por que são diferentes os balões desta gravura?

O primeiro balão indica e o segundo

2) Observe a gravura anterior. Num dos balões há **reticências**, que foram usadas para indicar que a fras
( ) terminou. ( ) é carinhosa. ( ) foi interrompida. ( ) é apenas promessa.

3) Treine com um colega a leitura deste diálogo com **reticências**:
— Cazuza chegou da escola cedo...
— Cedo, não. Na hora de sempre, mas veio correndo para...
— Não veio correndo porque...
— Claro que veio! Eu estava na porta de casa e vi.

4) Passe para o feminino as palavras em destaque, como no exemplo:
a) A cabrita ia dar leite **ao menino**.
A cabrita ia dar leite à menina.
b) A mãe mostrou **ao filho** que aquilo era feio.
c) O garoto pediu um presente **ao avô**.
d) Ninguém disse isso **ao homem**.
e) Cazuza contou **aos vizinhos** que a cabra fugira.

Por este exercício, você pôde notar que o **feminino** de **ao** é

FONTE: Ferreira (1978b, p. 90).

No livro anterior à Lei 5.692/71, o assunto gramatical é apresentado no título do tópico e, junto à ilustração, tem-se a explicação do conteúdo. Por sua vez, no livro posterior à lei, a ilustração que acompanha a discussão remete às HQs e integra os exercícios; além disso, o tema não é apresentado ao aluno de forma explícita. De acordo com o autor, tal configuração foi pensada para que o estudo gramatical visasse essencialmente ao uso das estruturas frasais necessárias para uma comunicação eficaz. A partir disso, o aluno se veria obrigado a realizar "um trabalho analítico, anulando as possibilidades de repetição puramente mecânica." (FERREIRA, 1978a, p. 3).

A abordagem da gramática é, então, de certa forma amenizada em relação à coleção anterior e deixa de compor unidade separada: agora, assim como nos demais livros didáticos contemporâneos à época, estudo do texto e das normas gramaticais são apresentados juntos. A coleção passa a aliar ao estudo gramatical e textual, novos conteúdos, como o processo de comunicação e apresenta uma maior variedade de gêneros textuais, o que vai ao encontro das diretrizes curriculares da época. Contudo, mantém as características que foram responsáveis

por seu sucesso anteriormente, como o grau de autonomia do livro em relação à atuação do professor e o projeto gráfico.

As coleções de Ferreira, antes e depois da lei, revelam uma grande preocupação em agradar, tanto por meio das imagens, como na forma com que se dirigem ao aluno, para tornar, assim, o aprendizado mais "divertido". Na nota ao estudante de *Estudo Dirigido de Português* (1971c), por exemplo, o autor lembra o aluno de que o livro foi produzido especialmente para ele, com tudo aquilo que era "importante e divertido", pois "é muito melhor aprender brincando". Osman Lins observa que havia, nessa tentativa de corresponder à expectativa do leitor e de motivá-lo, uma estratégia dos autores didáticos do período de estabelecer uma relação mais direta com os alunos-leitores a fim de se adequar às exigências do mercado editorial: "o autor entra na concorrência e assume um papel de sedutor, afetando, em relação ao aluno, uma posição – inteiramente falsa, é claro – de fraternidade e igualdade." (1977, p. 128). Os livros de Ferreira são, se comparados às demais coleções, os que estabelecem essa relação de forma mais significativa.

Outro aspecto para agradar os estudantes, discutido por Lins (1977), refere-se ao projeto gráfico desses livros. Ferreira usa profusamente a ilustração nas duas coleções analisadas, porém se comparadas somente as coleções publicadas após a Lei 5.692/71, *Comunicação em Língua Portuguesa*, de Soares, também se destaca nesse sentido, pois utiliza quadrinhos, fotografias e ilustrações de forma intensa. Uma mudança expressiva, considerando que os materiais anteriores da autora não apresentavam nenhuma imagem. A coleção de Cegalla, por sua vez, também não apresentava, antes da década de 1970, cores ou gravuras, porém, na década seguinte, estas surgem de forma mais "tímida" – quando se comparam seus livros com as demais coleções –, talvez por escolha do autor e/ou da própria editora.

É evidente, considerando tais questões, que essas três coleções – apoiadas em uma nova concepção de linguagem – passaram também a acompanhar as mudanças visuais e comunicativas que aconteciam no período. Principalmente as coleções de Ferreira e Soares apresentam um projeto gráfico mais atrativo, com menos ênfase no conteúdo gramatical para uma abordagem mais direcionada ao desenvolvimento da comunicação e de situações cotidianas do uso da língua portuguesa, a partir do estudo de diferentes gêneros textuais e de textos em que linguagem verbal e não-verbal se associam. Esses materiais atualizam-se, então, tanto no método, quanto na apresentação gráfica. Em seguida, buscou-se, por sua vez, visualizar o rol de escritores e gêneros textuais presentes nas coleções selecionadas (anteriores e posteriores à Lei 5.692/71), a fim de identificar permanências, transformações e exclusões.

4.2 A SELEÇÃO DE TEXTOS

> *"Será inoportuno, e mesmo ilícito, em país como o nosso, com tantos problemas graves a enfrentar, deter-se um homem a analisar a política que rege a escolha dos textos literários através dos quais [...] vão os alunos formar uma ideia – ideia que, devendo ser provisória, não raro ser perpétua – do que seja escrever, do que seja um escritor?"*
>
> Osman Lins (1977)

Sabe-se que os livros didáticos de Língua Portuguesa sintetizam parte importante dos textos literários aos quais os alunos têm acesso na escola (BATISTA, 2008). As coleções ora mencionadas apresentam um repertório significativo de poemas, contos, crônicas, trechos de romances e outros gêneros textuais que ofereciam ao seu aluno-leitor o contato com o universo literário e uma amostra da produção de alguns escritores – reconhecidos ou não. De quem eram esses textos?

Na década de 1970, Osman Lins, que também se dedicou a analisar a seleção literária de diversos livros didáticos[85] destinados ao ensino de Língua Portuguesa publicados entre 1965 e 1975, constata nos livros da década de 1960 um repertório de textos que, em sua opinião, era "totalmente desatenta ao patrimônio literário brasileiro." (1977, p. 148). Lins pontua que a seleção de textos e autores era pouco representativa: "A escolha recai, com fatalidade monótona [...], sobre páginas superficiais, sem nexo com a realidade, com os problemas quotidianos do povo, ou os dilemas eternos do homem." (1977, p. 17).

Conforme sua avaliação, os livros de 1965 estavam "mais mortos que seus autores", pois apresentavam pouquíssimos escritores atuais e, consequentemente, nada transmitiam da realidade literária brasileira da época. Dez anos depois, a fim de atualizar seu diagnóstico, Lins cataloga 445 textos em livros didáticos que circulavam no período, e constata uma maior quantidade, em relação à análise anterior, de escritores contemporâneos. Contudo, percebe que esses exemplos eram apresentados com uma preocupação maior em ensinar "comunicação e expressão", por meio de "outros tipos de textos", do que a própria compreensão da literatura. Além disso, ressente a ausência de importantes autores para o cenário literário brasileiro do período como Graciliano Ramos, Clarice Lispector e João Cabral de Melo Neto.

Lins não desmerece a eficiência desses materiais no ensino de Língua Portuguesa, porém afirma que o descaso com a literatura brasileira poderia causar prejuízo na formação desses alunos como leitores, visto que para a maioria deles são esses textos os primeiros – e muitas vezes os únicos – que conheceriam.

---

[85] Lins analisou aproximadamente 50 livros didáticos, de autores como: Dino Preti, J. França Miranda, Aída Costa, Roberto Mesquita e Cloder Martos, Floriano Tescarolo e Lafayete Megale, Francisco Maranhão e outros.

> Para uma proporção imensa da população brasileira [...] a poesia e a prosa inseridas nesses livros representavam o primeiro contato com a literatura; e, mal escolhidas, dariam ao educando uma ideia falseada das letras, podendo incompatibilizá-la para sempre com essa importante atividade humana. (LINS, 1977, p. 12).

Nos critérios de avaliação do autor, a presença de determinados nomes da literatura, principalmente contemporâneos, era importante para garantir às coleções um "real valor literário". Contudo, é importante salientar que os critérios de avaliação literária, dentro ou fora da escola, dependem de diferentes contextos. Para Eagleton (2006), a forma como o público leitor considera a literatura é o que torna um texto "literário":

> Alguns textos nascem literários, outros atingem a condição de literários, e a outros tal condição é imposta. Sob esse aspecto, a produção do texto é muito mais importante do que o seu nascimento. O que importa pode não ser a origem do texto, mas o modo pelo qual as pessoas o consideram. Se elas decidirem que se trata de literatura, então, ao que parece, o texto será literatura, a despeito do que o seu autor tenha pensado. (EAGLETON, 2006, p. 13).

O juízo de valor em relação à literatura está, então, relacionado ao contexto situacional e às convicções que se constroem ao longo do tempo, influenciadas por crenças, valores e ideologias. Dessa forma, o que é considerado literatura em determinado momento pode, em outro, deixar de sê-lo.

> "Valor" é um termo transitivo: significa tudo aquilo que é considerado como valioso por certas pessoas em situações específicas, de acordo com critérios específicos e à luz de determinados objetivos. Assim, é possível que, ocorrendo uma transformação bastante profunda em nossa história, possamos no futuro produzir uma sociedade incapaz de atribuir qualquer valor a Shakespeare. Suas obras passariam a parecer absolutamente estranhas, impregnadas de modos de pensar e sentir que essa sociedade considerasse limitados ou irrelevantes. (EAGLETON, 2006, p. 17).

Para Antonio Candido (1975), por sua vez, a literatura é um jogo de relações entre obra-autor-público. Ou seja, uma obra só passa a ter sentido quando é aceita e reconhecida pelos leitores.

> O público dá sentido e realidade à obra, e sem ele o autor não se realiza, pois ele é de certo modo o espelho que reflete a sua imagem enquanto criador. Os artistas incompreendidos, ou desconhecidos em seu tempo, passam realmente a viver quando a posteridade define afinal o seu valor. Deste modo, o público é fator de ligação entre o autor e a sua própria obra. (CANDIDO, 1975, p. 47).

Assim, o que consagra um texto como literário, ou uma seleção de textos como "boa" ou "ruim", como o fez Lins, não depende somente de aspectos como linguagem, forma ou outros elementos intrínsecos ao texto, mas também do modo como o leitor e, principalmente, a crítica o recepcionam. A literariedade está, então, relacionada a questões externas ao texto

em si, como nome do autor, mercado editorial, grupo cultural e critérios críticos em vigor (ABREU, 2006). Ainda assim, a análise de Lins permite, num certo sentido, compreender parte dos critérios críticos literários em vigor naquele momento para a leitura escolar, assim como o rol de escritores das demais coleções didáticas que circularam no período aqui investigado.

Nas coleções didáticas selecionadas para esta pesquisa, também publicadas entre as décadas de 1960 e 1970, foi possível constatar que cada coleção apresentava particularidades na preferência por determinados escritores e gêneros literários. Para visualizar essa seleção, buscou-se inicialmente catalogar os textos principais[86] das 6 coleções didáticas (24 livros), chegando-se a um total de 598 textos que, por fim, foram organizados em tabelas[87] com informações sobre título, autor, gênero textual e abordagem temática[88]. Ao considerar tanto os livros publicados antes, como depois da Lei 5.692/71, constatou-se que Carlos Drummond de Andrade é o nome mais recorrente, com um total de 39 textos. O que reforça a importância do escritor no cenário da literatura nacional. Apesar do grande reconhecimento do autor estar relacionado à sua produção poética, suas crônicas foram mais recorrentes nesta pesquisa, sendo que dos 39 textos catalogados, apenas 11 são poemas.

Ao se analisar, entretanto, a seleção de autores presente somente nas coleções publicadas antes da Lei 5.692/71, Cecília Meireles (uma das poucas mulheres da seleção[89]) ganha a primeira posição, seguida por Drummond e Monteiro Lobato (QUADRO 4).

QUADRO 4 – AUTORES MAIS FREQUENTES NAS COLEÇÕES PUBLICADAS ANTES DA LEI 5.692/71

Autores	N° de textos
Cecília Meireles	21
Carlos Drummond de Andrade	19
Monteiro Lobato	11
Manuel Bandeira	9
Rubem Braga	8
Guimarães Rosa	8
Graciliano Ramos	8
Fernando Sabino	7
Humberto de Campos	7
José Lins do Rego	7

[86] Optou-se em catalogar somente os textos principais de cada unidade didática, ou seja, aqueles que estavam listados no sumário de cada livro.
[87] Ver apêndices 2 e 4.
[88] A abordagem temática foi determinada conforme a presença ou ausência de referências a questões morais e cívicas nos textos literários, como também nos exercícios que eram relacionados a essas leituras.
[89] Cecília Meireles divide o pouco do espaço destinado às mulheres nessas coleções com outras autoras, porém menos citadas, como Henriqueta Lisboa, Clarice Lispector, Florbela Espanca, Maria José Dupré, Rachel de Queiroz, etc. (Ver apêndice 3)

Machado de Assis	7
Cassiano Ricardo	6
Jorge Amado	6
Viriato Corrêa	6
Augusto Meyer	5
Érico Veríssimo	5
Olavo Bilac	5
Olegário Mariano	5
Paulo Mendes Campos	5
Amando Fontes	4

FONTE: A autora, com base nas coleções de Soares (1966-1970), Cegalla (1967-1971) e Ferreira (1971).[90]

Notou-se, por outro lado, que em cada coleção, os autores mais frequentes da lista anterior aparecem em proporções distintas. Carlos Drummond de Andrade é citado quinze vezes por Soares, e por isso ganhou o segundo lugar no *ranking*. Porém, aparece três vezes nos livros de Ferreira e somente uma vez nos de Cegalla. O mesmo acontece com Cecília Meireles.

QUADRO 5 – AUTORES MAIS FREQUENTES POR COLEÇÃO – ANTES DA LEI 5.692/71

Principais autores – Cegalla	**N° de textos**	**Principais autores – Soares**	**N° de textos**	**Principais autores – Ferreira**	**N° de textos**
Jorge Amado	5	Carlos D. de Andrade	15	Monteiro Lobato	4
Graciliano Ramos	5	Cecília Meireles	13	Manuel Bandeira	4
Fernando Sabino	4	Rubem Braga	5	Cecília Meireles	4
Cecília Meireles	4	Monteiro Lobato	5	Luiz da C. Cascudo	3
Olavo Bilac	3	Guimarães Rosa	5	José M. de Vasconcelos	3
Machado de Assis	3	José Lins do Rego	4	Humberto de Campos	3
José Lins do Rego	3	Viriato Corrêa	3	Cassiano Ricardo	3
Humberto de Campos	3	Paulo Mendes Campos	3	Carlos D. de Andrade	3
Guimarães Rosa	3	Manuel Bandeira	3	Stanislaw Ponte Preta	2
Godofredo Rangel	3	Graciliano Ramos	3	Paulo Mendes Campos	2
Érico Veríssimo	3	Augusto Meyer	3	Olegário Mariano	2
Carlos Laet	3	Henriqueta Lisboa	3	Olavo Bilac	2

FONTE: A autora, com base nas coleções de Soares (1966-1970), Cegalla (1967-1971) e Ferreira (1971).

Diferente da análise de Lins (1977), que sentiu falta em seu levantamento de autores como Jorge Amado e Guimarães Rosa, por exemplo, nas coleções em questão esses nomes estão presentes. Além disso, autores contemporâneos (à época) marcavam também presença

[90] Para a lista completa, ver apêndice 3.

nesses materiais, como o próprio Carlos Drummond de Andrade, Fernando Sabino, Paulo Mendes Campos e outros.

Ainda assim, esses livros não deixam de apresentar nomes consagrados e reconhecidos como clássicos literários[91] e cânones escolares, como Olavo Bilac, Cecília Meireles, Machado de Assis e outros. A justificativa para a frequência significativa de alguns desses nomes pode estar relacionada, também, aos propósitos do texto literário em sala de aula, que eram muito mais abrangentes do que ensinar propriamente a língua, isso porque "realizavam também uma finalidade da própria escola, que se revela na correção moral dos textos. Em outros termos, tratava-se tanto de ensinar a língua utilizando modelos morais quanto de ensinar modelos morais, utilizando o ensino de língua." (BORNATTO, 2011, p. 57).

O grande escritor brasileiro Machado de Assis, por exemplo, mencionado sete vezes (três vezes por Cegalla, duas por Soares e duas por Ferreira), tem parte de seus textos associados a ensinamentos morais nos livros analisados. Nesse sentido, suas obras estavam presentes no ambiente escolar provavelmente por permitirem tal abordagem, visto que o autor produzia contos e romances "que não chocavam as exigências da moral familiar" (CANDIDO, 1995, p. 19), desdobrando-se em apresentar "as coisas mais tremendas da maneira mais cândida." (CANDIDO, 1995, p. 23). O gosto de Machado pelas sentenças morais foi, de acordo com Antonio Candido, herdado dos franceses dos séculos clássicos e da Bíblia, que tornavam a leitura de seus livros "uma experiência agradável".

Contudo, o autor comenta que suas produções têm essa aparência de "respeito humano e das boas maneiras para poder, debaixo dela, desmascarar, investigar, experimentar, descobrir o mundo da alma, rir da sociedade, expor algumas das componentes mais esquisitas da personalidade." (CANDIDO, 1995, p. 18). Machado apresenta, então, uma variedade de personagens que, ora são exemplos de virtude, ora representam os vícios e os erros, ou seja, cada um com sua singularidade moral, que permitem também aos autores didáticos a discussão e a reflexão acerca da complexidade do comportamento humano, e dos valores a serem adotados, ou rejeitados.

---

[91] Italo Calvino, ao discutir sobre a importância da leitura de clássicos, explica que o que torna um livro um "clássico" é seu efeito de ressonância numa cultura, o que se aplica tanto para produções modernas, quanto para as antigas. Dessa forma, os livros clássicos seriam aqueles que "exercem uma influência particular quando se impõem como inesquecíveis e também quando se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo ou individual." (CALVINO, 1993, p. 11).

Por sua vez, Viriato Corrêa[92], mencionado seis vezes (três vezes por Magda Soares, duas vezes por Cegalla e uma vez por Ferreira), era um autor recorrente nos livros didáticos do período (LINS, 1977). Algumas dessas menções são ao romance de formação *Cazuza*, publicado em 1938 que, de acordo com Nelly Novaes Coelho, foi "uma das leituras mais queridas das crianças em idade escolar." (1983, p. 1128). O livro narra de forma memorialística a história do menino Cazuza e suas experiências escolares, documentando o que se passava nas escolas brasileiras desde o final do século XIX até os anos 1930. Na narrativa, o autor aborda, a partir de um tom especialmente didático, "questões que envolvem a moral, o enaltecimento de virtudes que devem a todo custo ser seguidas - tais como a tolerância, a generosidade, a obediência, o respeito e a piedade" assim como "o repúdio aos vícios, como a mentira, a soberba, o autoritarismo [...]." (PENTEADO, 2001, p. 92). Dados tais aspectos, o livro permite diversas abordagens relacionadas ao universo infantil, às relações entre adultos e crianças, a comportamentos, valores, virtudes, entre outras.

Por outro lado, a presença de outros autores nesses livros, como de Olavo Bilac, se levados em consideração tais critérios, é paradoxal. Isso porque o autor, referenciado cinco vezes (três por Cegalla e duas por Ferreira), apresentava em seus versos "o sexo sob aspectos bastantes crus, perturbando a paz dos ginasianos", sendo, então, paradoxal que "uma sociedade como a cristã, baseada na repressão do sexo, tenha usado suas obras literárias nas escolas, como instrumento educativo." (CANDIDO, 1972, p. 806). Contudo, Candido aponta que Olavo Bilac era frequente nos livros destinados à disciplina, haja vista que, além da legitimação literária que já possuía, tratava-se de um escritor de conotações patrióticas acentuadas, pregador do civismo e do serviço militar, e era autor de obras didáticas adotadas e repletas de "boa doutrina". O que revela, portanto, que

> O revestimento ideológico de um autor pode dar lugar a contradições realmente interessantes, — os poderes da sociedade ficando inibidos de restringir a leitura de textos que deveriam ser banidos segundo os seus padrões, mas que pertencem a um autor ou a uma obra que, por outro lado, reforçam estes padrões. (CANDIDO, 1972, p. 806).

Além disso, a recorrência de Olavo Bilac nessas coleções didáticas, assim como de outros autores, deve-se também a uma tradição de ensino, em que as escolhas literárias deveriam considerar textos que fossem exemplares não somente do ponto de vista moral, como

---

[92] Além de contista e romancista, Viriato Corrêa também foi jornalista, professor de História e Geografia do ensino público, teatrólogo e autor de literatura infantojuvenil (PENTEADO, 2001). Dentre suas obras para o público infantil destacam-se: *História do Brasil para Crianças* (1921), *Cazuza* (1938) e *As belas histórias da história do Brasil* (1948).

também linguístico. Isso porque, desde a época colonial, quando o ensino era modelado pelas disciplinas de Gramática, Retórica e Poética, a leitura de clássicos servia tanto para conhecer as regras de boa conduta, adquirir erudição, como para aprender regras para falar e escrever bem (COUTINHO, 1997). O que reflete, dessa forma, uma percepção já antiga do ensino de literatura como pretexto para o conhecimento de língua e gramática.

Considerando tais aspectos, é compreensível que, do total de 346 textos[93] presentes nos exemplares das três coleções, poemas e fragmentos de romances sejam os gêneros mais frequentes[94] (QUADRO 6).

QUADRO 6 – FREQUÊNCIA DE GÊNEROS TEXTUAIS ANTES DA LEI 5.692/71

Gêneros	**N° de textos**
Poema	122
Romance	90
Crônica	49
Conto	43
Memórias	20
História	4
Lenda	3
Fábula	3
Discurso	3
Anedota	2
Teatro	1
Sermão	1
Religioso	1
Parábola	1
Folclore	1
Conferência	1
Diálogo	1

FONTE: A autora, com base nas coleções de Soares (1966-1970), Cegalla (1967-1971) e Ferreira (1971).

Destacam-se, ainda, as particularidades de cada coleção nessa seleção (QUADRO 7).

[93] Desses 346 textos, 149 são da coleção de Cegalla; 105 da coleção de Soares; e 92 da coleção de Ferreira.
[94] Destaca-se que a maioria dos gêneros textuais catalogados foram definidos de acordo com as informações fornecidas pelos próprios livros. Os textos que não apresentavam tais referências passaram por uma breve pesquisa a partir de suas características e publicações de origem a fim de determinar a qual gênero textual pertenciam.

QUADRO 7 – FREQUÊNCIA DE GÊNEROS TEXTUAIS PRINCIPAIS POR COLEÇÃO – ANTES DA LEI 5.692/71

Gêneros	Português (Cegalla)	Português através de textos (Soares)	Estudo Dirigido de Português (Ferreira)
Poema	40	**38**	**44**
Romance	**53**	28	9
Crônica	11	22	16
Conto	17	10	16

FONTE: A autora, com base nas coleções de Soares (1966-1970), Cegalla (1967-1971) e Ferreira (1971).

Enquanto Cegalla dá preferência a fragmentos de romances, Ferreira é o que menos cita o gênero, priorizando poemas, assim como Soares. A utilização significativa de poemas pelos três autores pode estar relacionada aos aspectos que facilitam sua escolarização, uma vez que essas narrativas podem apresentar propostas lúdicas, por meio do jogo com as palavras, ritmos e rimas. Para Bornatto (2011), o uso frequente do texto poético na história escolar, e nos materiais didáticos, pode estar relacionado à ampliação de vocabulário, à aplicação de conceitos gramaticais, ao ensino de valores, a uma intenção lúdica, de divertimento, ou simplesmente ao ensino de uma postura para leitura formal em voz alta. Além disso, graficamente, os poemas se acomodam mais facilmente nos livros didáticos: podem ocupar uma página, ou menos, e não precisam, na maioria das vezes, ser fragmentados.

Nos demais livros de Soares, Cegalla e Ferreira, publicados após a Lei 5.692/71, a seleção de textos e autores passa por algumas mudanças. Uma delas refere-se à quantidade de textos que sofre uma redução significativa, passando de 346 para 252 títulos catalogados[95]. Os livros de Cegalla foram os que mais colaboraram para essa diminuição: enquanto a coleção *Português* apresentava 149 textos, *Português Fundamental* apresenta 86. Nas demais coleções, a redução da quantidade de textos foi menos expressiva.

Outra questão que merece destaque é a mudança de repertório de narrativas e autores, uma vez que essas coleções passam a apresentar novos textos e repetem poucos deles. Muitos desses textos repetidos continuam, contudo, recebendo a mesma abordagem nas coleções posteriores à legislação.

As três coleções passam, portanto, a valorizar também outros escritores (QUADRO 8).

[95] Desses 252 textos catalogados, 86 são da coleção de Cegalla, 90 da coleção de Soares e 76 da coleção de Ferreira.

QUADRO 8 – AUTORES MAIS FREQUENTES NAS COLEÇÕES PUBLICADAS DEPOIS DA LEI 5.692/71

Autores	N° de textos
Carlos Drummond de Andrade	20
Autor Desconhecido[96]	9
Monteiro Lobato	8
Rubem Braga	7
Cecília Meireles	6
Fernando Sabino	6
Millôr Fernandes	6
Manuel Bandeira	5
Nilson Azevedo	5
Clarice Lispector	4
José Cândido de Carvalho	4
Mauricio de Sousa	4
Guilherme de Almeida	3
Guimarães Rosa	3
João Cabral de Melo Neto	3
Jorge Amado	3
José Carlos Oliveira	3
Luís da Câmara Cascudo	3
Luís Henrique Tavares	3
Lygia Fagundes Telles	3

FONTE: A autora, com base nas coleções de Soares (1972-1975), Cegalla (1973-1975) e Ferreira (1977-1978).[97]

Em comparação aos levantamentos feitos por Lins (1977) e Bornatto (2014)[98], Carlos Drummond de Andrade, Fernando Sabino, Manuel Bandeira, Rubem Braga e Cecília Meireles são os autores mais frequentes, o que revela que as coleções didáticas do período estavam, num certo sentido, sintonizadas em relação às escolhas textuais. Todavia, observa-se novamente que havia particularidades nessas seleções de uma coleção para outra (QUADRO 9).

[96] Diferente das coleções anteriores à Lei, essas passam a apresentar um número significativo de textos de autores desconhecidos, principalmente trechos de artigos de jornais e revistas que não traziam referências de autoria. A maior parte deles estava na coleção *Comunicação em Língua Portuguesa* de Magda Soares.

[97] Para a lista completa, ver apêndice 5.

[98] Bornatto (2014) analisou as seguintes coleções publicadas na década de 1970: *Nossa língua* (Geraldo Mattos e Eurico Back); *Meu livro de português – a Língua pelos textos* (Adriano da Gama Kury); *Estudo Dirigido de Português* (Reinaldo Mathias Ferreira); *Comunicação, expressão e criatividade* (Audemaro Taranto Goulart, Márcia Teixeira de Sousa e Oscar Vieira da Silva); *Comunicação – atividades de linguagem* (Reinaldo Mathias Ferreira).

QUADRO 9 – AUTORES MAIS FREQUENTES POR COLEÇÃO – DEPOIS DA LEI 5.692/71

Principais autores – Cegalla	N° de textos	Principais autores – Soares	N° de textos	Principais autores – Ferreira	N° de textos
Carlos D. de Andrade	6	Carlos D. de Andrade	13	José C. de Carvalho	3
Clarice Lispector	4	Monteiro Lobato	6	Guilherme de Almeida	3
Manuel Bandeira	3	Nilson Azevedo	5	Fernando Sabino	3
Luís Henrique Tavares	3	Rubem Braga	4	Stanislaw Ponte Preta	2
José Carlos Oliveira	3	Millôr Fernandes	4	Monteiro Lobato	2
Jorge Amado	3	Mauricio de Sousa	4	Luís da C. Cascudo	2
Rubem Braga	2	Sempé	3	Lourenço Diaféria	2
João Guimarães Rosa	2	Paulo Mendes Campos	3	Humberto de Campos	2
Fernando Sabino	2	Cecília Meireles	3	Graciliano Ramos	2
Lygia Fagundes Telles	2	Quino	2	Domingos Pellegrini	2
Cecília Meireles	2	Jorge Andrade	2	Chico Anísio	2

FONTE: A autora, com base nas coleções de Soares (1972-1975), Cegalla (1973-1975) e Ferreira (1977-1978).

Ainda estão presentes nessas coleções muitos nomes que aparecem nas anteriores, contudo, observa-se um decréscimo na frequência de alguns autores. De presença comum nos livros didáticos de Língua Portuguesa, Olavo Bilac e Rui Barbosa, "emblemáticos defensores da língua e da pátria" (BORNATTO, 2011, p. 77), praticamente deixam de ser mencionados[99]. Por outro lado, Graciliano Ramos e Jorge Amado, ambos perseguidos nos anos 1940 devido às suas posições políticas, continuam sendo citados nos livros didáticos posteriores à Lei 5.692/71, porém com menor frequência. Graciliano Ramos, antes referenciado oito vezes, nas coleções posteriores o número cai para dois. Jorge Amado, por sua vez, de seis menções, passa a receber somente três. O histórico comunista dos autores poderia, então, ter ocasionado tal redução?[100]

Por outro lado, essa rejeição não parece ter ocorrido com a escritora Rachel Queiroz que, presa durante a ditadura de Vargas acusada de comunismo, em 1964, apoiou o golpe militar e a atuação de Castelo Branco[101]. Bornatto (2014) recorda, inclusive, que a escritora em 1964 fazia parte do Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), organização financiada por

[99] Nos livros anteriores à Lei 5.692/71, Olavo Bilac foi mencionado cinco vezes, e Rui Barbosa duas vezes. Nos livros posteriores, Olavo Bilac recebe apenas uma menção, e Rui Barbosa nenhuma.

[100] Em relação a Graciliano Ramos, Osman Lins relata um episódio em que, após a publicação dos primeiros artigos sobre materiais didáticos de Língua Portuguesa, recebeu a visita do autor de um deles, a quem questionou a respeito da ausência de Graciliano Ramos em seus livros didáticos. O autor respondeu que "realmente evitara representar o escritor alagoano, acrescentando que os seus compêndios eram adotados em vários colégios de freiras e que, se incluísse o autor de *São Bernardo*, que fora comunista, era quase certo que as religiosas, em represália, passariam a adotar outros manuais sem aquele estigma." (LINS, 1977, p. 32).

[101] A própria autora concede tais informações em entrevista cedida ao programa *Roda Vida*, da TV Cultura, transmitido em 1991.

empresas privadas e anticomunistas, e, em 1966, compunha o Conselho Federal de Cultura, tendo como secretário o escritor Manuel Bandeira. Tais acontecimentos não parecem, entretanto, ter contribuído e nem prejudicado a frequência da autora que, apesar de baixa, continua praticamente a mesma nos livros didáticos anteriores e posteriores à lei.

Drummond continua sendo, nos livros didáticos posteriores à Lei 5.692/71, um dos autores mais frequentes, agora em primeiro lugar. Em *Comunicação: atividades de linguagem*, Ferreira abre maior espaço para textos mais contemporâneos, como as crônicas de Fernando Sabino e textos de seu conterrâneo Domingos Pellegrini, que escreveu narrativas especialmente dedicadas à sua coleção didática[102]. Cegalla, em *Português Fundamental,* passa a dar espaço também a outras autoras contemporâneas, à época, como Clarice Lispector e Lygia Fagundes Telles, que passam a acompanhar Cecília Meireles no rol de autoras mulheres mais frequentes das coleções posteriores à legislação[103]. Em *Comunicação em Língua Portuguesa*, de Soares, os autores mais citados permanecem os mesmos de sua coleção anterior: Drummond, Rubem Braga e Monteiro Lobato. No entanto, a autora passa a acrescentar uma maior variedade de gêneros textuais como HQs e charges, e textos jornalísticos que circularam na época.[104]

A partir deste momento, quando a comunicação é enfatizada no ensino de Língua Portuguesa, nota-se, então, que outros gêneros textuais entram em cena nessas coleções, como charges, HQs, reportagens e artigos extraídos de jornais e revistas do período, e outros. Apesar de, nas coleções anteriores à lei, a crônica ser também um dos gêneros mais frequentes, nas coleções posteriores recebe maior destaque. Sendo que, dos 252 títulos catalogados, 76 são crônicas (QUADRO 10).

---

[102] Essa informação é apresentada por Reinaldo M. Ferreira, nos livros da coleção *Comunicação: atividades de linguagem*.

[103] Nas coleções publicadas antes da Lei 5.692/71, os textos de autoria feminina representam em média 11% da seleção, devido principalmente à presença de Cecília Meireles, autora mais frequente. Nos livros posteriores, por sua vez, esse número não aumenta, ao contrário, reduz para 10%. Observa-se, contudo, que a frequência de textos de Cecília Meireles sofre uma diminuição significativa. Isso porque, os autores didáticos passam a dar mais espaço a outras escritoras em destaque no cenário literário brasileiro da época, como Clarice Lispector, Rachel de Queiroz e Lygia Fagundes Telles. Ainda assim, a presença de textos de autoras mulheres nesses livros é ínfima, se comparada à predominância de escritores. Estudos como o de Steffen (2018) e Miranda, Reis e Arruda (2019) demonstram que nos livros didáticos de Língua Portuguesa atuais a presença de literatura feminina continua significativamente inferior à masculina. Ressalta-se, portanto, a importância da realização de estudos longitudinais que analisem, em materiais didáticos destinados à disciplina, a negligência à literatura escrita por mulheres.

[104] Vale mencionar, contudo, que a variedade de gêneros textuais e a maior presença de autores contemporâneos nessas coleções didáticas de Língua Portuguesa não constituía uma novidade para a época ou mesmo uma ruptura. Um exemplo é a antologia *Português Ginasial* de Mansur Guérios, publicada na década de 1940 que, conforme constatou Bornatto (2011), já apresentava gêneros diversos e 40% dos autores eram contemporâneos, o que contrasta, dessa forma, com a generalização e a imagem construída sobre os livros didáticos do mesmo período.

QUADRO 10 – FREQUÊNCIA DE GÊNEROS TEXTUAIS DEPOIS DA LEI 5.692/71

Gêneros	N° de textos
Crônica	76
Poema	49
Romance	43
Conto	27
HQ	14
Charge	7
Fábula	6
Memórias	5
Entrevista	5
Artigo	5
Reportagem	4
Teatro	2
Lenda	2
Folclore	2
Autobiografia	2
Teórico	1
Posfácio	1
Científico	1

FONTE: A autora, com base nas coleções de Soares (1972-1975), Cegalla (1973-1975) e Ferreira (1977-1978).

Com exceção de Ferreira, que faz a partir desse momento um uso mais democrático dos principais gêneros, Cegalla e Soares utilizam o recurso das crônicas de forma mais significativa (QUADRO 11).

QUADRO 11 – FREQUÊNCIA DE GÊNEROS TEXTUAIS PRINCIPAIS POR COLEÇÃO – DEPOIS DA LEI 5.692/71

Gênero	Português Fundamental (Cegalla)	Comunicação em LP (Soares)	Comunicação: Atividades de Linguagem (Ferreira)
Crônica	**29**	**30**	17
Poema	16	14	**19**
Romance	21	7	15
Conto	9	1	17

FONTE: A autora, com base nas coleções de Soares (1972-1975), Cegalla (1973-1975) e Ferreira (1977-1978).

Para Lins, tal preferência "insere-se [...] naquela atitude de cortejar o aluno" (1977, p. 148), ou seja, de "oferecer ao educando, na medida do possível, o que há de mais fácil e digestivo em matéria de texto." (1977, p. 148). A partir disso, aponta que Carlos Drummond

de Andrade e Fernando Sabino não estavam entre os autores mais frequentes por acaso, e, sim, por produzirem crônicas jornalísticas. Em sua opinião, o escritor que aspirasse ingressar nos materiais didáticos daquele período tinha duas opções a seguir: "ou escrever crônicas em jornal ou escrever para a infância." (1977, p. 147).

Por outro lado, para Antonio Candido, as crônicas[105], "por serem leves e acessíveis", e por possuírem uma linguagem casual que quase sempre utiliza o humor, poderiam participar de forma significativa da formação escolar:

> Os professores tendem muitas vezes a incutir nos alunos uma ideia falsa de seriedade; uma noção duvidosa de que as coisas sérias são graves, pesadas, e que consequentemente a leveza é superficial. Na verdade, aprende-se muito quando se diverte, e aqueles traços constitutivos da crônica são um veículo privilegiado para mostrar de modo persuasivo muita coisa que, divertindo, atrai, inspira e faz amadurecer a nossa visão das coisas. (1992, p. 19).

No período da ditadura civil-militar, muitos desses textos que circulavam em jornais e revistas registravam e relatavam o contexto político e social da época, afinal, a crônica "pode dizer as coisas mais sérias e mais empenhadas por meio do ziguezague de uma aparente conversa fiada." (CANDIDO, 1992, p. 20). Nesse sentido, apesar das críticas de Lins, a preferência pelo gênero poderia ser benéfica, visto que se o estudante seguisse lendo os cronistas e os jornais e revistas mencionados pelos livros didáticos, poderia ter acesso a discussões sobre outros temas que fossem, também, de maior relevância (BORNATTO, 2014).

Além disso, vale ressaltar que a escolha desses textos não é responsabilidade somente da preferência dos autores, isso porque esses livros precisavam igualmente "atender a demandas e expectativas (mesmo que induzidas) do mercado, o que, no caso do livro didático, inclui questões educacionais." (MUNAKATA, 2003, p. 5). A crônica, gênero em destaque nos livros publicados após a Lei 5.692/71, estava ali, também, pois circulava no espaço jornalístico. Assim, essas narrativas, geralmente curtas e facilmente alocadas nas páginas dos livros didáticos, eram representativas para um momento em que os elementos comunicativos, e o trabalho com diferentes tipos de textos e linguagens, eram priorizados no ensino de Língua Portuguesa. A fim de garantir a circulação no contexto educacional, os autores precisavam, portanto, apresentar materiais didáticos que atendessem a demandas como essas.

Outra questão a ser observada a partir dessa seleção de escritores é a forma como esses materiais podem oferecer uma "amostra" da produção cultural do país e, ao mesmo tempo,

---

[105] Segundo Antonio Candido (1992), o gênero em questão passou a se consolidar no Brasil a partir da década de 1930, com autores como Carlos Drummond de Andrade, Mário de Andrade, Manuel Bandeira e Rubem Braga. Apesar de anteriormente ter pouco prestígio literário, a partir desse momento, a crônica recebe um número cada vez maior de escritores e leitores.

legitimar o que pode ou não ser considerado literário (ABREU, 2006). Assim, a escola, uma das instâncias de legitimação[106] da literatura, ao proporcionar uma seleção específica de textos e autores por meio dos livros didáticos, ocupa uma posição definidora para a consagração ou para o esquecimento de determinados autores e obras, pertencentes ao cânone ou não. Além disso, pode desempenhar um papel importante na formação crítica do aluno como leitor, ou limitar sua percepção em relação universo literário.

> Uma obra fará parte do seleto grupo da Literatura quando for declarada literária por uma (ou, de preferência, várias) dessas instâncias de legitimação. Assim, o que torna um texto literário não são suas características internas, e sim o espaço que lhe é destinado pela crítica e, sobretudo, pela escola no conjunto dos bens simbólicos. (ABREU, 2006, p. 40).

Ao observar as listas gerais de escritores[107] presentes nas edições didáticas analisadas foi possível notar a presença de alguns nomes desconhecidos como Dilza Pinho Nilo, Alberto Deodato, Bruno Seabra e outros que hoje não parecem ser reconhecidos como cânone escolar ou literário. O que revela que os autores desses materiais didáticos, muitas vezes, selecionavam os textos literários também a partir de gostos pessoais. Tal constatação permite supor ainda que, embora os livros escolares forneçam uma amostra específica de textos e, muitas vezes, acabem por legitimar certos nomes como importantes para a leitura escolar, "os autores destes livros não têm força, sozinhos, para popularizar os nomes de seus autores preferidos." (BORNATTO, 2011, p. 84). Isso porque, ao se analisar essas listas, nota-se que os escritores mais frequentes, que se repetem de edição para edição, são nomes importantes para a crítica literária brasileira, como Carlos Drummond de Andrade, Manuel Bandeira, Cecília Meireles e outros. Nesse sentido, compreende-se que essas escolhas vão além das preferências pessoais de cada autor didático, mas sim do que já foi legitimado como literatura.

A partir da compreensão da amostra dos autores e gêneros textuais presentes nas coleções didáticas em discussão, buscou-se, em seguida, identificar, nesses materiais, textos (e atividades relacionadas) com abordagem de conteúdos morais e cívicos.

---

[106] De acordo com a autora, essas instâncias podem ser: as universidades, os suplementos culturais dos grandes jornais, as revistas especializadas, os livros didáticos, as histórias literárias, entre outros (ABREU, 2006).
[107] Ver apêndices 3 e 5.

5 MORAL E CIVISMO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA A PARTIR DO TEXTO LITERÁRIO

"Literatura não é apenas uma questão de gosto: é uma questão política."
Marcia Abreu (2006)

A partir da leitura individual dos 24 livros (além de quatro cadernos de exercícios) que compõem as seis coleções selecionadas para esta pesquisa, e dos 598 textos catalogados[108] – e atividades relacionadas – foi possível constatar a abordagem de conteúdos morais, espirituais e cívicos, relacionados a Deus, à família, ao trabalho, às responsabilidades consigo mesmo e com a sociedade. Ao retomar documentos oficiais do governo sobre o ensino moral e cívico, após o início da ditadura civil-militar, nota-se que esses temas participavam também das diretrizes para tal formação. Por meio do Decreto n° 58.023/1966, artigo 2°, por exemplo, o presidente Castelo Branco definia como função da educação cívica[109]:

> Formar nos educandos e no povo em geral o sentimento de apreço à Pátria, de respeito às instituições, de fortalecimento da família, de obediência à Lei, de fidelidade no trabalho e de integração na comunidade, de tal forma que todos se tornem, em clima de liberdade e responsabilidade, de cooperação e solidariedade humanas, cidadãos sinceros, convictos e fiéis no cumprimento de seus deveres. (BRASIL, 1966a).

Por sua vez, o Decreto-Lei nº 869/69, que tornou a EMC obrigatória nas escolas, aponta, no artigo 2º, que na formação do aluno para o "exercício consciente da cidadania" era necessário, também, que o ensino buscasse "o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade"; "o culto à Pátria"; "o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas, com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando ao bem comum." (BRASIL, 1969).

Tais questões são também abordadas pela *Pequena Enciclopédia de Moral e Civismo,* que as apresenta como parte dos fundamentos que deveriam orientar a atuação do cidadão e o seu papel na sociedade. Isso porque, a EMC teria como finalidade preparar as gerações para o exercício da cidadania, fundada nos princípios da Moral, visando "a preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana, o aprimoramento do caráter, levando à compreensão não só de uma liberdade com responsabilidade como também dos direitos e deveres para com a coletividade." (ÁVILA, 1972, p. 238). Esses temas estão presentes igualmente no próprio

---

[108] Ver apêndices 2 e 4.

[109] Vale mencionar que tais orientações valiam não somente para educação cívica como prática educativa, mas considerava-se igualmente a necessidade de sua realização nas demais disciplinas escolares, mais especificamente na História, Geografia, OSPB e em Língua Portuguesa e Literatura (FILGUEIRAS, 2006).

Decálogo Cívico que faz parte do material, e que consiste numa listagem de dez preceitos necessários para se exercer a cidadania:

> 1°. Amarás o Brasil, tua Pátria, com um amor inteligente e forte. Inteligente, para conhecer seus problemas e grandezas; forte para empenhar-te em prol de seu desenvolvimento e na defesa de sua soberania.
> 2°. Amarás os teus irmãos brasileiros, reconhecendo em todos a igual dignidade de pessoas humanas, sem discriminações de raça, origem, condição social, situação econômica, opiniões doutrinais, ideológicas ou religiosas.
> 3°. Não excluirás de teu amor e respeito os filhos de outras terras que vieram colaborar lealmente para a grandeza da pátria comum.
> 4°. Prezarás os teus valores humanos, espirituais e físicos, procurando, através de todos os recursos do ensino e da educação, levá-los a uma plenitude ordenada e harmoniosa.
> 5°. Amarás entranhadamente o bem, a virtude, e a verdade, detestando o mal, a mentira e a iniquidade.
> 6°. Amarás com predileção a tua família, cuja promoção te dedicarás pelo trabalho competente, no exercício de uma profissão.
> 7°. Procurarás conhecer sempre melhor teus deveres e direitos de cidadão, para observá-los com maior fidelidade, esforçando-te por participar da vida de tua cidade, de teu município, de teu Estado e da Federação.
> 8°. Lembrar-te-ás que um bom cidadão não pode ignorar os elementos fundamentais da organização jurídica e administrativa de sua Pátria.
> 9°. Deverás também te esforçar por conhecer sempre melhor os elementos da organização econômica e dos processos sociais do Brasil, bem como os sistemas propostos para resolver os seus problemas, a fim de formar, a respeito de todos, uma opinião clara e segura.
> 10°. Não deverás nunca esquecer que o Brasil faz parte de uma Cultura e de uma Comunidade Internacional, para com os quais tem também direitos inalienáveis e deveres urgentes, de cujo respeito depende o advento da paz justa e definitiva. (ÁVILA, 1967, p. 514, grifos meus).

É evidente, portanto, que a Moral e o Civismo eram indissociáveis, ou seja, estavam articulados para cumprir seu papel na formação do caráter integral dos estudantes (GRANDE, 1971). Ao também abordarem esses valores ora discutidos, os textos literários (e atividades relacionadas) veiculados nos livros didáticos de Língua Portuguesa selecionados para esta pesquisa poderiam, num certo sentido, colaborar de forma interdisciplinar com o projeto formativo moral e cívico da época.

Observou-se, contudo, que as discussões em torno da moral e do civismo foram mais frequentes nas edições publicadas anteriormente à Lei 5.692/71, sendo que, dos 346 textos catalogados, 81 apresentam referências ou atividades relacionadas aos temas. Ou seja, um total aproximado de 23%. As abordagens morais representam aproximadamente 20%, e as cívicas somente 3% (QUADRO 12).

QUADRO 12 – TEXTOS COM ABORDAGEM MORAL E CÍVICA – ANTES DA LEI 5.692/71

Tema	N° de textos	Porcentagem
Moral	70	20.23%
Civismo	11	3.18%
Outros	265	76.59%

FONTE: A autora, com base nas coleções de Soares (1966-1970), Cegalla (1967-1971) e Ferreira (1971).

Os valores morais e cívicos ora apresentavam-se no corpo do texto, ora nos exercícios interpretativos e em propostas de redação/discussão que demandavam a sua leitura. Diante disso, considerou-se nesta análise não somente o conteúdo dos próprios textos, como também as atividades que os acompanhavam, visto que, como indica Chervel (1990, p. 205), os exercícios são elementos fundamentais para a compreensão dos métodos de ensino e do conceito de aprendizagem pretendido. Logo, os textos que discutiam, em sua narrativa e/ou nas atividades relacionadas, virtudes e qualidades morais, conceito de certo/errado, consciência/consequência dos atos, princípios religiosos, ou seja, valores que poderiam promover a formação de caráter dos alunos, foram catalogados dentro da temática *Moral*; enquanto os que apresentavam ideias de pátria, civismo, valorização ao trabalho, isto é, valores relacionados ao compromisso do aluno com a sociedade e com o país em prol de um bem comum, foram catalogados na temática *Civismo*. Por vezes, esses valores confundiam-se e entrecruzavam-se numa mesma discussão, portanto, determinou-se a temática a partir daquela que recebia maior ênfase nas abordagens analisadas.

Cada coleção anterior à Lei 5.692/71 discute valores morais e cívicos em proporções e de maneiras distintas. Dos 149 textos catalogados na coleção "Português", de Cegalla, 38 deles (25%) promoviam tais questões, sendo a maioria relacionadas à identificação e à exemplificação de valores e virtudes morais, à importância da família, entre outros. Ferreira, em proporções parecidas, discute sobre moral e normas de conduta em "Estudo Dirigido de Português" principalmente por meio de questionamentos sobre ações "boas" e "más", ou sobre o que é "certo" e "errado" conforme determinadas situações. Assim, dos 92 textos catalogados em seus livros, 25 deles (27%) são apresentados a partir de tais abordagens. Soares, por sua vez, é a autora que menos discute tais assuntos em "Português através de textos", e faz poucas referências à palavra moral especificamente. Entretanto, vislumbra alguns questionamentos, feitos a partir das leituras de cada capítulo, sobre comportamento (como o aluno se comportaria em determinada situação), e se o aluno concorda, ou como se sente, em relação à conduta dos

personagens. Dos 105 textos localizados em sua coleção, apenas 18 deles (17%) são abordados a partir desses assuntos.

Nas coleções publicadas após a Lei 5.692/71, a presença de valores morais e cívicos passa por uma significativa redução. Sendo que, dos 252 títulos localizados nas três coleções, apenas 29 trazem referências ou atividades relacionadas a esses temas. Assim, enquanto nas coleções anteriores tais discussões representavam em média 23%, nos livros publicados após a lei, esse número cai para aproximadamente 11% (QUADRO 13).

QUADRO 13 – TEXTOS COM ABORDAGEM MORAL E CÍVICA – DEPOIS DA LEI 5.692/71

Tema	N° de textos	Porcentagem
Moral	18	7.14%
Civismo	11	4.37%
Outros	223	88.49%

FONTE: A autora, com base nas coleções de Soares (1972-1975), Cegalla (1973-1975) e Ferreira (1977-1978).

Em "Português Fundamental", de Cegalla – antes um dos autores que, assim como Ferreira, destacou-se na abordagem de conteúdo moral e cívico –, apenas seis (7%) dos 86 textos catalogados promovem essas discussões; por sua vez, dos 76 textos localizados em "Comunicação: atividades de linguagem", de Ferreira, nove (11%) discutem moral e civismo. Embora Soares tenha também diminuído a frequência de abordagens morais e cívicas, a autora passa a se destacar nesse aspecto em relação aos demais autores, visto que dos 90 textos catalogados em "Comunicação em Língua Portuguesa", quatorze (15%) são relacionados a esses temas, principalmente a questões cívicas, pouco abordadas na sua coleção anterior. Dessa forma, apesar do contexto ditatorial e educacional que englobava a produção e a reformulação desses livros didáticos – que seguia reforçando a importância de os valores morais e cívicos permearem "todas as áreas de estudo" (CFE, 1971a, p. 307) –, a presença desses assuntos é reduzida. Contudo, essas abordagens permanecem, em geral, partindo de assuntos parecidos àqueles observados nas coleções anteriores.

A análise comparativa feita a seguir, dos livros didáticos publicados antes e depois da Lei 5.692/71, buscou, portanto, demonstrar as especificidades de cada coleção no que diz respeito à discussão dos temas relacionados à moral e ao civismo em momentos diferentes do ensino de Língua Portuguesa e da educação no país. Para entender, por sua vez, se as abordagens desses valores estavam, de alguma forma, em sintonia com o que era preconizado para a formação moral e cívica durante o período ditatorial, além da consulta a estudos já

realizados sobre EMC, documentos oficiais como leis, decretos e pareceres, e orientações educacionais relacionadas, utilizou-se como referência a *Pequena Enciclopédia de Moral e Civismo* (1967/1972). Assim, as questões propostas pelos livros didáticos em discussão foram também confrontadas com as definições trazidas pela *Enciclopédia* que buscou, na época, veicular valores morais e cívicos tidos como essenciais para a organização política, social e econômica brasileira (ÁVILA, 1967); e foi obra de referência para a disciplina de EMC (FILGUEIRAS, 2006).

5.1 VALORES MORAIS

Durante o período em discussão, *Valores* e *Virtudes* foram indexados como parte obrigatória dos livros didáticos da disciplina de EMC (GUSMÃO; HONORATO, 2019). Como o ensino visava à formação dos alunos a partir de padrões comportamentais considerados civilizados e fortalecimento da identidade nacional, seria nobre o estudante interiorizar preceitos morais, espirituais, intelectuais e cívicos "relacionados à tolerância, prudência, perseverança, passividade, obediência, justiça, trabalho, ordem, respeito às autoridades e patriotismo no intuito de manutenção e legitimação do regime autoritário de governo." (GUSMÃO; HONORATO, 2019, p. 21).

Não era, contudo, somente na EMC, e nos materiais destinados à disciplina, que o ensino de virtudes e valores morais se fazia presente. Nos livros didáticos de Língua Portuguesa analisados, observou-se que os autores utilizam diferentes estratégias e variados textos literários para suscitar no aluno ações nobres e virtuosas. Propostas como: "cite qualidades/virtudes morais"; "quais as qualidades morais de tal personagem", e outras parecidas apareceram com certa recorrência nesses livros. Soares (1966, p. 39), por exemplo, para ensinar à 1ª série do ginasial predicados e complementos verbais, apresenta o texto "De mãe e de servo", que é um fragmento de *Dom Casmurro*, importante romance de Machado de Assis. A história é narrada a partir do olhar do personagem Bentinho, que, no trecho destacado por Soares, retrata que sua mãe sempre o elogiava por ser inteligente e por possuir "qualidades morais sólidas".

> José Dias tratava-me com extremos de mãe e atenções de servo. A primeira coisa que conseguiu logo que comecei a andar fora, foi dispensar-me o pajem; fez-se pajem, ia comigo à rua. Cuidava dos meus arranjos em casa, dos meus livros, dos meus sapatos, da minha higiene e da minha prosódia. Aos oito anos os meus plurais careciam, alguma vez, da desinência exata, ele a corrigia, meio sério para dar autoridade à lição, meio risonho para obter o perdão da emenda. Ajudava assim o mestre de primeiras letras. Mais tarde, quando o Padre Cabral me ensinava latim, doutrina e história

> sagrada, ele assistia às lições, fazia reflexões eclesiásticas, e, no fim, perguntava ao padre: "Não é verdade que o nosso jovem amigo caminha depressa?" Chamava-me "um prodígio"; dizia a minha mãe ter conhecido outrora meninos muito inteligentes, mas que eu excedia a todos esses, sem contar que, para a minha idade, possuía já certo número de qualidades morais sólidas. Eu, posto não avaliasse todo o valor deste outro elogio, gostava do elogio; era um elogio. (ASSIS, 1962 *apud* SOARES, 1966, p. 39).

Sem explicar previamente o que poderiam significar tais características, Soares pede, no estudo do texto, que o aluno cite exemplos de qualidades morais (FIGURA 28).

FIGURA 28 – QUALIDADES MORAIS – "DE MÃE E DE SERVO"

ESTUDO DO TEXTO

A) INTERPRETAÇÃO

1 — Justifique o título do texto.

2 — Como cuidava José Dias da *prosódia* do menino? E por que "ajudava assim o mestre de primeiras letras"?

3 — No fim do texto, o autor fala em "outro elogio"; que elogio é? E qual o *primeiro* elogio?

4 — Por que o menino gostava do elogio, mesmo sem entender todo seu valor?

5 — Dê exemplos de qualidades morais.

6 — A atitude de José Dias em relação ao menino era (indique a letra):
(a) autoritária e dominadora
(b) servil e amiga
(c) protetora e superior
(d) benevolente e complacente
Atenção: Procure no dicionário as palavras cujo sentido desconhece.

FONTE: Soares (1966, p. 39).
Legenda da atividade 3: "No fim do texto, o autor fala em 'outro elogio'; que elogio é? E qual o *primeiro* elogio?"

A abordagem de Soares (1966) no exercício cinco de interpretação de *Dom Casmurro* não buscou especificamente questionar quais eram as qualidades morais dos personagens retratados na narrativa, até porque no trecho essas características não são bem especificadas. Entretanto, a referência ao livro permite a abordagem de valores e condutas representados na narrativa que serviriam de exemplo à atividade. Assim, caso o romance fosse discutido de forma integral[110], visto seu reconhecimento no cenário literário brasileiro, haveria a possibilidade de se apresentar características dos personagens retratadas pelo próprio autor. No capítulo LXXVIII, por exemplo, ao justificar as razões pelas quais não poderia (e não desejava) ser padre, Bentinho ressalta as qualidades de Capitu quando jovem: "Eu louvava as qualidades morais de Capitu, [...] a simpleza, a modéstia, o amor do trabalho e os costumes religiosos." (ASSIS, 1994, p. 74).

[110] A própria autora revela, no *Manual do Professor*, que a leitura dos textos de estudo sugere também a leitura dos livros dos quais foram tirados. O mesmo, provavelmente, era idealizado pelos demais autores.

Tais atributos, além de revelar qualidades que a família patriarcal brasileira preconizava como essenciais para a mulher no final do século XIX[111] (MUZART, 1982), de submissão e devoção, retrata igualmente condutas valorizadas no período ditatorial, como a fidelidade ao trabalho e à religião; valores que, como se verá a seguir, são também abordados pelos demais materiais didáticos a partir de outras leituras. No desenrolar da narrativa, a fidelidade e o caráter de Capitu são questionados por Bentinho, que é representado, por sua vez, como um bom pai, bom filho e bom marido: "o bacharel com bela cultura, o filho amantíssimo, o marido cioso, o proprietário abastado, avesso aos negócios, o arrimo da parentela, o moço com educação católica, o passadista refinado, o cavalheiro *belle époque* [...]." (SCHWARZ, 1997, p. 364). Isto é, qualidades estas que poderiam também designar àquelas questionadas anteriormente por Soares.

Já no exercício de número seis, a autora pede que o aluno indique, a partir do trecho do livro, qual era a atitude de José Dias em relação a Bentinho quando menino: se autoritária, amigável, protetora ou benevolente. Na narrativa, o personagem José Dias foi provavelmente a pessoa mais importante na formação do caráter de Bentinho. Além do ar de conselheiro, é apresentado como um homem que "cultua a gramática, a prosódia, a gravata lavada, o Direito, as Belas Letras, a História Pátria." (SCHWARZ, 1997, p. 369). Neste sentido, o personagem em questão passa a imagem de uma pessoa correta, culta e civilizada, "ou seja, a face representativa da ordem" (SCHWARZ, 1997, p. 369), plausível de ser escutado. Tendo em vista que pelas atitudes se pode avaliar o caráter moral de uma pessoa (PAUPÉRIO, 1978), a atividade elaborada por Magda Soares abre espaço, então, para diferentes discussões, como por exemplo, o juízo moral a respeito de comportamentos, assim como a representação do adulto como aquele capaz de transmitir bons conselhos e normas de conduta. O que retoma a questão anteriormente comentada por Boto (2010), a partir da perspectiva de Norbert Elias, em relação à ideia da criança como alguém sem capacidade de compreender sozinha os sentidos da moral, sendo necessário, dessa forma, que o mundo dos adultos a auxilie:

> Os adultos suscitam assim, em parte de maneira automática, em parte conscientemente por sua conduta e por seus hábitos, as condutas e atitudes análogas nas crianças. A criança é condicionada desde sua primeira infância em direção a essa reserva e a esse hábito de previsão, que lhes serão necessários para que ela possa exercer, um dia, as funções de adulto. (ELIAS, 1975 *apud* BOTO, 2010, p. 47).

[111] O romance foi publicado originalmente pela Editora Garnier, no Rio de Janeiro, em 1899. A edição consultada por Soares data de 1962.

Cegalla (1971), por sua vez, ao apresentar para a 1ª série do ginasial o texto *O Rico e o Pobre,* propõe no estudo interpretativo o mesmo exercício: "cite qualidades morais". No fragmento mencionado pelo autor, parte do livro infantil *Cazuza,* publicado em 1938[112], de autoria de Viriato Corrêa, é narrada a discussão de duas crianças no pátio da escola: Sinhozinho, um menino rico e de família abastada, e Custódio, pobre e filho de um carreiro que trabalhava para o pai de Sinhozinho. Os dois começam, então, uma briga motivada pelas diferenças sociais de cada um, quando são interrompidos pela diretora:

> – O menino, pelo que ouvi, julga-se superior ao seu colega. Já tenho dito aqui, muitas vezes, que todos os homens são iguais. A riqueza não dá superioridade a ninguém. É pelas virtudes, unicamente pelas virtudes, que nós nos distinguimos. No mundo o que dá valor às criaturas é a inteligência, a bondade, a prática de humanidade, o trabalho, a paciência, a dignidade. O aluno não vale pela roupa que veste, pelos haveres que os pais possuem. Vale pela aplicação aos estudos, pelo procedimento nas aulas. O aluno rico não é aquele que tem pais ricos, é o que consegue notas ótimas. [...] Sinhozinho ouviu tudo de cabeça baixa, silencioso, mas toda a gente sentiu que as palavras da professora não lhe estavam entrando no coração. O estranho sorriso, que se percebia na sua boca, era sinal de que ele não se corrigiria, ainda daquela vez. (CORRÊA, 1956 *apud* CEGALLA, 1971, p. 58).

A partir disso, Cegalla propõe as seguintes questões para interpretação do texto (FIGURA 29).

FIGURA 29 – QUALIDADES MORAIS – "O RICO E O POBRE"

3) Qual foi a origem da briga?
4) A diretora tinha ouvido a discussão dos dois alunos?
5) Por que o Sinhôzinho foi castigado?
6) Como entende você o ensinamento da diretora: "A riqueza não dá superioridade a ninguém"?
7) Cite qualidades morais.
8) Pelo texto, vê-se que o Sinhôzinho era um menino
   ( ) bom e humilde.
   ( ) rico e pretensioso.
   ( ) dócil e aplicado nos estudos.

FONTE: Cegalla (1971, p. 59).

O fragmento em questão apresenta a inteligência, a bondade, a prática de humanidade, o trabalho, a paciência e a dignidade como virtudes, que seriam as únicas capazes de distinguir as pessoas umas das outras. Nesse caso, o ensinamento da diretora, como questionado na atividade seis, é de que não seria o dinheiro que separaria as pessoas em classes superiores ou inferiores, mas sim as qualidades morais que possuem. Assim, a pobreza não é representada

[112] A edição consultada por Cegalla data de 1956.

por Viriato Corrêa como algo necessariamente negativo, ou que estivesse relacionada ao ócio e à preguiça, por isso não impedia Custódio de ser um aluno dedicado aos estudos. Inclusive, era a pobreza que lhe dava valor, uma vez que em outro trecho, que complementa o fragmento acima e que foi suprimido por Cegalla, o menino é descrito como um aluno exemplar, mesmo tendo que dedicar parte do seu tempo a ajudar os pais:

> Ele come mal, dorme mal e o tempo que deve empregar no estudo, emprega-o em serviços caseiros, para ajudar os pais. A lição que ele traz sabida, vale mais do que a lição sabida que você traz. Você tem tempo e conforto. Custódio não tem nada, senão a vontade de aprender, o brio de cumprir o seu dever de estudante. (CORRÊA, 1992, p. 84).

O esforço do menino e o de seus pais em levarem uma vida digna a partir da dedicação ao estudo e ao trabalho representava parte das virtudes ora comentadas, que seriam as únicas capazes de distinguir a sociedade entre "pobres" e "ricos", ou seja, detentores ou não de qualidades morais sólidas. No trecho evidenciado por Cegalla, assim como em demais partes da narrativa, Viriato Corrêa enfatiza a ideia de que o trabalho enobrece o homem. Além disso, valoriza a educação nesse processo de formação de caráter do estudante e no preparo para sua atuação na sociedade. Isso porque, produzido em pleno Estado Novo, o livro, cuja tônica era a "construção do pequeno cidadão, homem de amanhã: trabalhador, disciplinado, honesto, infatigável defensor das virtudes, amante da pátria e da família." (PENTEADO, 2001, p. 204), estava adequado aos ideais e ao projeto civilizador da época[113], em que a educação, tendo como base princípios morais e cívicos, era vista como

> Redentora de uma nação ainda atada à ignorância e que, só através da escola, poderia o país alinhar-se nos trilhos do progresso, pois de lá é que sairia (con)formado o cidadão produtivo e ciente de seus deveres para com a coletividade e para o engrandecimento da Pátria. (PENTEADO, 2001, p. 91).

No período aqui estudado, sabe-se que a Educação era também responsável em contribuir com o Desenvolvimento, na medida em que buscava preparar o aluno, "qualificando-o para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania." (BRASIL, 1971b). Cabia, então, à Escola, a "transmissão dos modos de se pensar, ver o mundo e agir da sociedade brasileira idealizada no regime autoritário [...] por meio de preceitos que induzissem à manutenção da ordem e do progresso social." (GUSMÃO; HONORATO, 2019, p. 28). Por isso, apesar de o livro ter sido publicado em outro momento histórico, as questões ora retratadas em *Cazuza*,

[113] Penteado aponta que *Cazuza*, publicado em pleno Estado Novo, é guiado pelos ideais dos anos de 1930 e, por isso, "insere-se perfeitamente no amplo projeto que estava empenhado em construir o Estado Nacional e o novo cidadão que a ele convinha." (2001, p. 91).

relacionadas, por exemplo, à importância da educação e do trabalho, eram da mesma forma relevantes para o contexto aqui discutido.

Nos livros publicados após a Lei 5.692/71, os textos ora discutidos de Machado de Assis e Viriato Corrêa deixam de ser mencionados. Inclusive, referências a expressões como "virtudes" e "qualidades morais" (tanto em textos, como em exercícios) são muito menos frequentes nesses materiais. Contudo, quando esses temas são mencionados, seguem uma perspectiva parecida a dos livros anteriores. Cegalla (1975a), por exemplo, apresenta no livro destinado à 7ª série do primeiro grau, o texto "Mapinguari"[114], de Rachel de Queirós, que recria uma lenda amazônica sobre a terrível criatura que se alimenta de sangue e carne humana e que dá nome à crônica, utilizando como protagonistas dois seringueiros. No *Caderno de Exercícios*, na unidade que discute o texto em questão, Cegalla (1975b, p. 121) propõe como tema de redação que os alunos dissertem sobre o que acreditam que dá mais valor às pessoas, como também sua opinião a respeito do seguinte pensamento: "O rico nem sempre é sábio, mas o sábio é sempre rico". Com um tema em nada relacionado ao texto lido inicialmente, o aluno é orientado novamente a discutir, assim como na proposta anterior do texto "O Rico e o Pobre" de Viriato Corrêa, sobre a ideia de que não é a riqueza que necessariamente dá valor às pessoas, mas sim outras virtudes e qualidades.

Ferreira (1977), por sua vez, apresenta para a 7ª série do primeiro grau um trecho do conto "O colocador de pronomes"[115], de Monteiro Lobato. O texto narra o momento em que um escrevente, apaixonado por Laura, a filha mais bonita de um coronel, manda-lhe o seguinte bilhete: "Anjo dourado! Amo-lhe". Ao se deparar com o bilhete, o coronel decide aproveitar-se do deslize gramatical cometido pelo escrevente para casar sua outra filha, Maria do Carmo, não tão bonita como a outra, descrita como "vesga madurota, histérica, manca da perna esquerda e um tanto aluada":

> [...] Vassuncê mandou este bilhete à Laurinha dizendo que ama-lhe. Se amasse a ela deveria dizer amo-te. Dizendo amo-lhe declara que ama a uma terceira pessoa, a qual não pode ser senão a Maria do Carmo. Salvo se declara amor à minha mulher!...
> — Oh, coronel...
> — ...ou à preta Luzia, cozinheira. Escolha!
> O escrevente, vencido, derrubou a cabeça, com uma lágrima a escorrer rumo à asa do nariz. Silenciaram ambos, em pausa de tragédia. Por fim o coronel, batendo-lhe no ombro paternalmente, repetiu a boa lição da sua gramática matrimonial. (LOBATO, 1971 *apud* FERREIRA, 1977, p. 56).

[114] A crônica foi publicada na revista carioca *O Cruzeiro*, em 1972.
[115] O texto pertence ao livro *Negrinha*, coletânea de contos publicada por Monteiro Lobato em 1920. A edição consultada por Ferreira data, contudo, de 1971.

A partir disso, Ferreira apresenta diversos exercícios sobre vocabulário, comunicação e interpretação, porém é no tópico "Discussão em grupo" que solicita aos estudantes as seguintes reflexões: "Se você estivesse em uma situação semelhante à do escrevente, como agiria para não se casar com a pessoa que lhe impusessem?" e "Faça uma relação das virtudes que deve ter uma pessoa para que possa ser seu cônjuge". Neste sentido, o aluno é orientado a debater com seus colegas acerca das qualidades morais que consideram indispensáveis de se encontrar naqueles que um dia serão seus parceiros. Além disso, a proposta permite discussões a respeito da importância do casamento, tema que, como se verá mais adiante, é recorrente nos materiais do autor.

Diante de tais exemplos, notou-se que, tanto nos livros anteriores, quanto posteriores à Lei 5.692/71, os autores costumam questionar os alunos a respeito de virtudes e qualidades morais não somente conforme os textos relacionados às atividades, mas como se estes valores fossem também consensuais ou universalmente reconhecidos. Sobre o assunto, a *Pequena Enciclopédia de Moral e Civismo* afirma que "os princípios morais são imutáveis" (ÁVILA, 1967, p. 127), ou seja, não mudam ao longo do tempo ou de acordo com os contextos sociais. O que pode estar relacionado aos valores religiosos, haja vista que, quando a moral tem como base a religião, seus fundamentos pretendem ser universais, pois os preceitos religiosos também costumam ser[116].

Acontece que, embora pudesse haver essa compreensão da moral como válida para todos, numa mesma sociedade e numa mesma época pode-se verificar a convivência de variados códigos morais. Para Émile Durkheim, que considerava, inclusive, a EMC como necessária para a formação do ser social, a moral – um sistema de regras, princípios, máximas e ações que nos indicam ou nos prescrevem como devemos agir em diversas circunstâncias – estava relacionada à natureza das sociedades, constituindo um fato social e mudando conforme essas sociedades mudam. Assim, seria na própria sociedade, "uma entidade moral duradoura", que se poderia compreender as concepções morais vigentes: "é a sociedade que institui a moral, pois é ela que a ensina." (DURKHEIM, 2007, p. 67).

Quando cada sociedade, ao longo de sua história, determina suas próprias regras morais, é possível concluir que esses valores são, então, variáveis conforme as épocas e os lugares.

---

[116] Filgueiras (2006, p. 167) menciona que o reconhecimento da moral como universal, ou não, é uma das discussões mais interessantes presente nos livros didáticos de EMC do período, pois não havia um consenso. A autora constatou que nos livros em que a religião é apresentada como base da moral, geralmente era afirmada como universal, pois os fundamentos religiosos também são. Contudo, os livros que não faziam essa relação direta entre moral e religião, considerando-a apenas como uma das formas de se transmitir códigos morais, variavam entre considerar a moral universal ou não.

Tais valores são, além disso, estabelecidos por grupos dominantes, que "reproduzirão também ali suas preferências; escolhendo como pares aqueles que se comportam como seus iguais." (BOTO, 2010, p. 45). Em vista disso, no contexto aqui estudado, infere-se que os valores morais estabelecidos na sociedade do período estavam de acordo, também, com os princípios do governo ditatorial vigente – observados, por exemplo, nas próprias diretrizes para a EMC.

Ao se analisar materiais que abordam tal assunto, percebe-se que a moral estava relacionada, como remonta a própria etimologia da palavra, à ideia de costumes, conduta, comportamento e modos de agir. Considerada, então, como "a ciência que ensina ao homem a usar bem da sua própria liberdade, para a consecução plena de seu fim último." (PAUPÉRIO, 1978, p. 6), a moral pautava-se num conjunto de regras a fim de orientar a ação do homem e seu bom uso da liberdade. Não deveria ser, contudo, um "catálogo de proibições", mas "essencialmente construtiva no sentido que orienta o homem na construção de seu próprio destino, na realização da sua própria plenitude." (ÁVILA, 1967, p. 334). Para isso, era necessário estar atento aos valores morais, importantes para guiar os homens a alcançar tal plenitude: "Ao homem, é impossível viver sem valores morais. Quando se vê sem eles, assemelha-se a uma nave em mar revolto." (PAUPÉRIO, 1978, p. 8).

Considerados como ideais, os valores não deveriam ser *subjetivos*, e sim *objetivos*,

> Já que valem independentemente das coisas e das nossas maneiras de estimar. O *amor* será sempre uma coisa boa, mesmo que ninguém o aprecie, mesmo que todos se odeiem, mesmo que lhe demos valor ou não [...] quanto mais valores realizarmos, sobretudo os éticos, mais seremos fiéis à nossa essência e mais, portanto, seremos verdadeiramente *pessoas*. (PAUPÉRIO, 1978, p. 9-10, grifos originais).

Para Boto, a concepção que a escola busca transmitir aos alunos consiste em uma moral deontológica: fazer o bem como um dever intransitivo. Logo, a lei moral seria, "para o sujeito racional e autônomo, um mandamento incondicional: um imperativo universal do dever; e deste por sua vez decorreria necessariamente a ação prática." (BOTO, 2010, p. 50). Todavia, a autora afirma que a criança não seria capaz de perceber essas leis para si mesma, sendo, muitas vezes, inábil para discernir entre o bem e o mal, o certo e o errado. Por isso, a escola seria uma instituição importante para a transmissão de normas e valores considerados corretos. Não há dúvidas que no período aqui estudado essa função determinada à escola era igualmente importante, haja vista que a educação tinha como tarefa chave "a plena e ordenada formação de circunstância para a realização dos valores."[117] (PAUPÉRIO, 1978, p. 11). Valorizava-se o

[117] Assim como antes observado no texto de Couto (1978), publicado na mesma revista, Paupério expressa também neste artigo uma clara insatisfação em relação aos valores morais da sociedade da época. Para o autor, havia uma

contexto escolar visto que os alunos, ainda crianças, teriam seu caráter moldado de acordo com os ensinamentos e exemplos vivenciados também neste ambiente: "A educação deve dirigir-se à formação do coração pelo amor do belo e do bem, do dever e do trabalho, dos mais altos ideais [...] para a formação dos hábitos do bem, que são as virtudes [...]." (ÁVILA, 1967, p. 506).

Nesse sentido, "qualidades morais" ou "virtudes" – como aquelas questionadas nas abordagens didáticas ora discutidas – poderiam ser definidas naquele momento como "hábitos do bem", orientados por valores morais e espirituais. De acordo com Gusmão e Honorato (2019), *Hábitos* e *Costumes* foram conteúdos privilegiados nos livros didáticos de EMC:

> Em geral, os hábitos e costumes são revelados nos livros de EMC em contraposição aos vícios. Na esfera da orientação religiosa tem-se a ambição, soberba, presunção, vanglória, avareza, luxúria, inveja, ira, gula e preguiça considerados como maus hábitos e pecados capitais. (GUSMÃO; HONORATO, 2019, p. 24).

Aliado à formação escolar, buscava-se, portanto, criar bons hábitos, respeito aos costumes e cumprimento dos deveres. Segundo os autores, esses materiais apresentavam listas com práticas a serem evitadas e praticadas por meio de exercícios e jogos interativos. É o caso, por exemplo, do livro didático "Estudo Dirigido de Educação Moral e Cívica" (1973), do autor Avelino Antônio Correa, que apresenta uma listagem de costumes que devem ser classificados como "baobá", quando um hábito ruim, e como "virtude", quando um hábito bom (FIGURA 30). O autor utiliza o termo "baobá" a partir da perspectiva de *O Pequeno Príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry, que julga "um livrinho lindo e repleto de ensinamentos." (CORREA, 1973, p. 19). Na narrativa em questão, os baobás são apresentados como árvores grandes, fáceis de arrancar quando novas, e impossíveis quando maiores. Por isso, são comparados pelo autor aos maus hábitos, que também são difíceis de extirpar "quando estão muito enraizados em nós." (CORREA, 1973, p. 20).

---

crise de princípios, em que além de não haver mais busca na prática do *bem*, muitas pessoas mal sabiam o que era o *bem* e se este realmente existia. Esse declínio moral se expressava, em sua opinião, principalmente entre a juventude, com valores cada vez mais decadentes. Por isso, defende a educação como uma importante solução para o momento, apontando que "só a volta decidida aos valores eternos de uma educação construtivamente espiritualista salvará os escombros, já à vista, de toda uma civilização [...] E, nessa contingência, a Educação Moral é uma diretriz e um imperativo para os dias conturbados que vivemos [...] sem ela, todos os demais valores da pessoa e da sociedade começam a desmoronar." (PAUPÉRIO, 1978, p. 11).

FIGURA 30 – LISTA DE HÁBITOS EM "ESTUDO DIRIGIDO DE EMC"

HÁBITO
de

a. (✓) ser estudioso;
b. (✗) ser orgulhoso;
c. (✓) obedecer às ordens;
d. (✗) fumar;
e. (✓) cooperar com os outros;
f. (✓) falar sempre a verdade;
g. (✗) mentir;
h. (✗) ser preguiçoso;
i. (✗) ser invejoso;
j. (✓) cumprir os deveres;
l. (✓) estudar diariamente em hora certa;
m. (✗) acusar os outros;
n. (✗) ser egoísta;
o. (✓) ser justo;
p. (✓) ser corajoso e forte nas dificuldades da vida;
q. (✓) ser prudente, isto é, pensar bem antes de tomar uma atitude ou fazer alguma coisa importante;
r. (✓) ser moderado nos prazeres da comida, da bebida etc.

FONTE: Correa (1973, p. 20).

Os hábitos bons são apresentados a partir de virtudes como: verdade, sinceridade, modéstia, discrição, prudência, justiça, solidariedade, tolerância e obediência. Os hábitos ruins, por seu turno, eram os vícios, relacionados aos pecados capitais, como: soberba, avareza, inveja, gula, preguiça e outros. Embora esse exemplo não pertença aos livros didáticos de Língua Portuguesa, é interessante observar, a partir desta abordagem, como a literatura era também utilizada para a formação moral e cívica em demais disciplinas. Além disso, permite visualizar o que parecia ser um elemento importante para a formação moral e cívica: a interiorização de valores a partir do recurso da *exemplificação*.

Nas coleções didáticas de Língua Portuguesa analisadas, notou-se que a exemplificação de valores e virtudes aparece em diversos momentos, ora aliada ao estudo literário, ora ao estudo gramatical, em que se observa o entrecruzamento de valores morais e cívicos. Um desses exemplos, inclusive, muito se assemelha à listagem anterior proposta por Avelino Correa. É o caso de Cegalla (1967a) que, ao trabalhar com o poema "Madrugada na Aldeia", de Cecília Meireles, para a 2ª série ginasial, aborda complementos nominais por meio de uma lista de frases (FIGURA 31) que não se relacionam diretamente ao texto literário principal da unidade didática na qual se insere.

FIGURA 31 – LISTA DE HÁBITOS EM "PORTUGUÊS"

3) O COMPLEMENTO NOMINAL:

É o têrmo que completa a significação de certos substantivos e adjetivos. Vem sempre regido de preposição. Exemplos:

O respeito *às leis*	Útil *ao bem comum*
Aliança *com o estrangeiro*	Contente *com a sorte*
A luta *contra o mal*	Precavido *contra os males*
O amor *do trabalho*	Insaciável *de vingança*
Nossa fé *em Deus*	Confiante *na vitória*
Gôsto *pela arte*	Responsável *pela ordem*
Disposição *para o trabalho*	Impróprio *para menores*
Suas atenções *para com todos*	Atencioso *para com todos*

FONTE: Cegalla (1967a, p. 70).

Essas frases, assim como as listadas a seguir (FIGURA 32), parecem à primeira vista despretensiosas, pois não se relacionam com o conteúdo do texto literário estudado, nem constituem propostas de questões a serem discutidas, sendo "apenas" exemplos de estruturas gramaticais.

FIGURA 32 – BONS HÁBITOS EM "PORTUGUÊS"

338. ***Use o tratamento você:***

1) **Sê ativo. Não estejas desocupado.**
2) **Escreve e estuda com aplicação e afeiçoa-te aos livros.**
3) **Segue os conselhos de teus pais.**
4) **Não dês ouvidos aos conselhos dos perversos nem te acovardes ante suas ameaças.**
5) **Corrige teus defeitos e não deixes que as más ervas dos vícios cresçam na tua alma.**

FONTE: Cegalla (1971, p. 234).

Outras frases como essas são recorrentes em todos os livros que compõem a coleção *Português*, exemplificando hábitos e virtudes, frequentemente pautados na religião[118], na obediência e na devoção ao trabalho para um bem comum. Ferreira, se comparado a Cegalla, apresenta em *Estudo Dirigido de Português* exemplos de bons hábitos a partir do estudo gramatical de forma mais esporádica, porém segue princípios parecidos, conforme se observa na FIGURA 33 em trechos retirados de um mesmo livro:

[118] O que pode ter relação com a própria formação do autor que durante sua juventude foi seminarista, desistindo, mais tarde, da vida religiosa para cursar Letras.

FIGURA 33 – BONS HÁBITOS EM "ESTUDO DIRIGIDO DE PORTUGUÊS"

2) O *complemento nominal* liga-se a um *substantivo*, a um *adjetivo* ou a um *advérbio*. *Nunca se liga a verbos*.

a) Temos amor *a Deus*.
Amor é substantivo de significação incompleta, pois se disséssemos apenas: "Temos amor", não saberíamos *a quem* é devotado êsse amor: se a Deus, se aos pais, se aos brinquedos.

6) *Faça a análise sintática de*:

a) Manuelina estava transida de dor.

b) A filha de Euclides tem disposição para o trabalho.

c) Seu trabalho é necessário à Pátria.

1) Escreva S nos parênteses se o período fôr simples e C, se fôr composto:

a) ( ) "A Deus tudo é possível."

b) ( ) "Quem tudo quer, tudo perde."

c) ( ) "A galinha do vizinho é sempre mais gorda."

d) ( ) "Só sai do vaso o que está nêle."

e) ( ) "Quem dá aos pobres, empresta a Deus."

f) ( ) "Uma pessoa educada não fala de si própria, nem se louva a si, ou a coisas suas."

g) ( ) "O essencial é invisível para os olhos."

h) ( ) "Não te exaltes pela riqueza, nem te abaixes pela pobreza."

FONTE: Ferreira (1971a, p. 24,65,32).

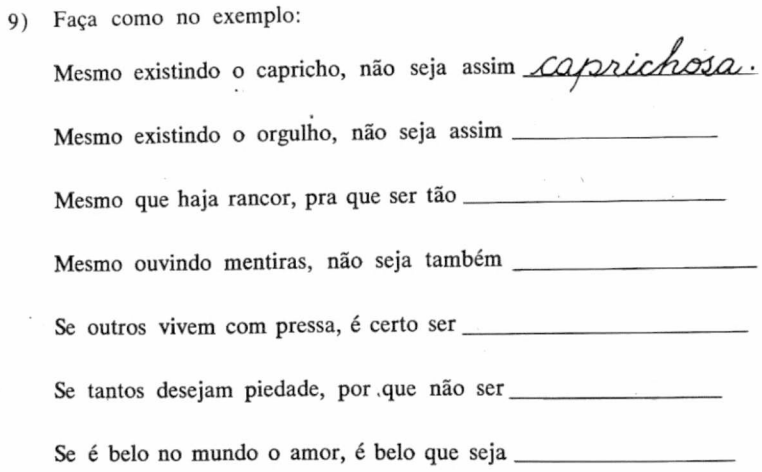
Parece, então, haver um esforço por parte desses autores – com exceção de Soares[119] – em apresentar aos alunos obrigações e responsabilidades que deveriam desempenhar em relação a Deus, à família, ao trabalho, a si mesmo e à sociedade.

Nos livros publicados após a Lei 5.692/71, por sua vez, observou-se que Soares continua não apresentando frases de cunho moral e cívico para a exemplificação de normas gramaticais, enquanto Cegalla e Ferreira passam a reproduzi-las com menos frequência. Em *Português Fundamental*, Cegalla passa a utilizar mais trechos dos próprios textos literários discutidos nas unidades para a abordagem gramatical. Ainda assim, é possível encontrar algumas sentenças no decorrer da coleção relacionadas aos mesmos temas ora discutidos, principalmente de tom religioso, como: "Jesus foi o mais belo do filho dos homens." / "Oferece teu sacrifício a Deus." (CEGALLA, 1973b, p. 69, 77). O autor repete, ainda, no *Caderno de Exercício* destinado à 5ª série, a mesma atividade sobre pronomes de tratamento, observada na FIGURA 32. Nos materiais de Ferreira, essas frases também sofrem uma redução considerável, contudo, em alguns momentos os exercícios gramaticais misturam-se a conselhos de conduta, bons hábitos a serem interiorizados e máximas religiosas, por meio de frases como: "Cristo foi

[119] Em sua coleção *Português Através De Textos*, a autora aborda tais questões apenas a partir do estudo de textos literários.

o homem mais justo." / "Cristo amou as crianças." (FERREIRA, 1978b, p. 47, 58). Na FIGURA 34, por exemplo, o autor alia ao estudo de adjetivos conselhos de comportamento:

FIGURA 34 – BONS HÁBITOS EM "COMUNICAÇÃO: ATIVIDADES DE LINGUAGEM"


9) Faça como no exemplo:

Mesmo existindo o capricho, não seja assim caprichosa.

Mesmo existindo o orgulho, não seja assim _____

Mesmo que haja rancor, pra que ser tão _____

Mesmo ouvindo mentiras, não seja também _____

Se outros vivem com pressa, é certo ser _____

Se tantos desejam piedade, por que não ser _____

Se é belo no mundo o amor, é belo que seja _____

FONTE: Ferreira (1978b, p. 35).

A princípio, não parece que a presença recorrente desses valores a serem interiorizados – a partir, ou não, do texto literário – acontece de forma "despretensiosa", mas sim eram representativos acerca dos valores que esses autores provavelmente desejavam que a sociedade adotasse para si e que, por isso, consideravam importantes e válidos de serem transmitidos aos alunos. Contudo, deve-se levar em consideração que a solidez e a perenidade dos ensinos escolares dependem, dentre outros fatores, de um consenso entre escola e sociedade, professores e alunos (CHERVEL, 1990, p. 198).

O estudo de Silva (2008, p. 81), por exemplo, menciona que durante o período ditatorial as famílias assumiam posições importantes dentro da escola[120], ainda que como parceiras das decisões dela, ocupando, de acordo com a análise da autora, ora lugares de *estratégia*, ora de *tática* (CERTEAU, 1994). Por sua vez, Willms (2020) aponta, em relação ao Ensino Religioso, que não só a Igreja era responsável pela permanência dos valores cristãos na escola, bem como grupos religiosos cristãos, políticos, imprensa, professores e, em certa medida, familiares dos estudantes e a comunidade em geral que contribuíram, direta ou indiretamente, na construção e na manutenção da disciplina em questão durante o regime militar. O que remete às discussões de Goodson (1995) a respeito do currículo escolar estar sujeito às influências de fatores internos e externos à escola, os quais envolvem conflitos e relações de poder e interesse. A discussão

[120] Silva (2008) discute mais especificamente em sua dissertação sobre o Serviço de Orientação Educacional no Colégio Estadual do Paraná conforme a Lei 5.692/71.

da autora revela, portanto, que Escola, Igreja (em especial a católica, e outras, de matriz cristã) e parte das famílias que tinham seus filhos na educação básica estavam, de certa forma, conectadas a partir de um mesmo interesse de divulgação e valorização dos princípios religiosos cristãos, dos quais compactuavam e consideravam relevantes para a formação escolar.

Da mesma forma, pode-se considerar que os princípios que circulavam nos livros didáticos aqui analisados, resultado das crenças e valores dos autores desses materiais, precisavam também estar em consonância com aquilo que uma parcela da sociedade – nesse caso, mais especificamente a escola, alunos e famílias que consumiriam esses livros – compartilhava (ou, ao menos, acatava) como válido para a formação moral dos estudantes.

A recorrência da apresentação desses valores pode também ter relação com a própria ideia de que os hábitos se formam a partir da *repetição*. Segundo a *Pequena Enciclopédia de Moral e Civismo*, os hábitos, bons ou maus, mais profundos e arraigados são aqueles adquiridos na mais tenra infância. Logo, não se considerava a existência de virtudes inatas, mas sim que essas se formariam pouco a pouco, principalmente a partir da repetição: "Para a formação dos hábitos de bem, que são as virtudes, recomenda-se começar cedo, acostumar o educando a repetir muitas vezes os mesmos atos." (ÁVILA, 1967, p. 508). A repetição tornaria, então, cada vez mais fácil a interiorização das virtudes e dos bons hábitos e evitaria, da mesma forma, o enraizamento dos maus hábitos, visto que após contraídos constituiriam um obstáculo à formação da criança, sendo possível erradicá-los somente "pelo exercício perseverante das ações que formam em nós o hábito oposto." (ÁVILA, 1967, p. 250).

Para isso, afirmava-se ser necessário que o aluno estivesse sempre em contato com os bons exemplos: tanto em sua casa, por meio dos ensinamentos e do comportamento dos pais, como também na escola, a partir dos educadores e dos materiais didáticos disponíveis, que deveriam estabelecer uma boa influência na formação dos educandos (ÁVILA, 1967). É desses meios que os alunos receberiam uma série de noções sobre o que é certo e errado, as quais os guiariam para uma consciência moral. Nesse sentido, esperava-se que à medida que o indivíduo amadurecesse, a formação do seu caráter aconteceria por meio da criação de bons hábitos, do respeito aos costumes convencionados e do cumprimento aos deveres (GUSMÃO; HONORATO, 2019, p. 24).

De acordo com Boto, de fato, uma das principais estratégias de apresentação dos valores morais para as crianças no contexto educacional é trazê-los acoplados a modelos de comportamento a serem imitados, assim, "o aprendizado da moral ocorreria em grande parte por reprodução do exemplo." (BOTO, 2010, p. 53). Como esses hábitos de virtude se

formariam, essencialmente, por meio do exemplo e da imitação, constatou-se que nos livros didáticos analisados essa formação poderia acontecer tanto indiretamente, por meio das frases para exemplificação gramatical ora discutidas (presentes nos materiais de Cegalla e Ferreira), como de forma mais direta, em que os três autores utilizam como suporte os textos literários (e atividades relacionadas) para direcionar os alunos à identificação de *boas* e *más* ações, assim como à compreensão do que é *certo* e *errado,* e que toda *ação* gera uma *consequência.* Isto é, buscava-se apresentar noções fundamentais "de *bem* e de *mal* e de outras correlatas, como sejam as de *dever*, de *responsabilidade*, de *mérito*, de *sanção*, de *direito*..." como também "os *juízos de valor* (devemos praticar o bem e evitar o mal, dar a cada um o que lhe é devido, etc..." (PAUPÉRIO, 1978. p. 6, grifos originais).

Ferreira (1971a), por exemplo, ao introduzir o estudo do texto "A Consciência", de António Tomás Botto[121], para a 1ª série do ginasial, apresenta a seguinte imagem (FIGURA 35) acompanhada de um texto motivacional:

FIGURA 35 – BOAS E MÁS AÇÕES – "ESTUDO DIRIGIDO DE PORTUGUÊS"



Nos automóveis, o motorista indica a direção que deve ser seguida. Quando praticamos uma ação, há alguma coisa que nos diga se essa ação é boa ou má? No texto que indicamos abaixo você poderá encontrar uma resposta.

FONTE: Ferreira (1971a, p. 51).

[121] António Tomás Botto (1897-1959) foi poeta, dramaturgo e prosador português. Ostracizado de Portugal, radicou-se no Brasil em 1947. Acredita-se que o texto indicado pertença ao *O Livro Das Crianças* (1941), uma coleção de sucesso de contos infantis. Porém, a data da edição consultada por Ferreira não é mencionada no livro didático.

Chartier destaca que "a imagem, no frontispício ou na página do título, na orla do texto ou na sua última página, classifica o texto, sugere uma leitura, constrói um significado. Ela é protocolo de leitura[122], indício identificador." (2002b, p. 133). A imagem em questão, além de ilustrar o conteúdo do texto literário que virá a seguir, é igualmente meio de instigar o aluno à leitura. De acordo com o autor da coleção – a única anterior à lei, dentre as analisadas, que traz imagens em seu interior – tais ilustrações eram de fato pensadas a partir dessa intenção motivacional:

> Criava-se a incentivação que terminava sempre com uma questão. A gravura era imaginada a partir disso, sempre cuidando para que ela não desse ou insinuasse a resposta à pergunta da incentivação (chama-se situação-problema essa questão, que precisa ter força para exigir ação do aluno em busca da resposta). Não sendo assim, a incentivação perderia toda a força. (FERREIRA, 2017 *apud* BULOTAS, 2017, p. 201).

Nesse exemplo, observa-se que a ilustração inspira, num certo sentido, compaixão devido à expressão do homem que nela está representado, o que será importante para o trabalho construído em seguida pelo autor com o texto literário. Assim, a ilustração organiza o olhar com o qual o aluno deve se aproximar da narrativa e sugere, como discute Chartier (2002b), uma leitura específica. A questão que a acompanha segue esse mesmo objetivo motivacional, instigando o aluno a levantar hipóteses, acionar conhecimentos prévios e estabelecer uma relação de sentido. Nela, o autor pergunta ao aluno se há algo que de alguma forma revele às pessoas se uma ação é boa ou má, referenciando-se à *Consciência*, tema que orienta a unidade didática e que dá título ao texto exibido em seguida.

A narrativa inicia apresentando justamente o cenário da imagem acima: "Certa manhã, estava um velho de longas barbas aquecendo-se ao sol de inverno, sentado à porta de uma pequena casa toda caiada de branco [...]." (BOTTO, [s.d.] *apud* FERREIRA, 1971a, p. 51). Quando um rapaz de treze anos, chamado Manuel, passa por ele a caminho do trabalho. Ao saudá-lo viu ao pé do senhor uma grossa moeda de ouro: "O seu primeiro impulso foi apanhá-la e entregá-la; logo a seguir um mau pensamento afastou para longe essa formosa intenção."

---

[122] Pode-se localizar nos impressos (didáticos ou não) um conjunto de dispositivos textuais elaborados pelos autores, em que a intenção é impor o que Chartier classifica como *protocolos de leitura*. Tais protocolos se estabelecem a partir, principalmente, de duas instâncias: uma puramente textual, a partir de um "conjunto de dispositivos resultantes da escrita, [...] desejados pelo autor, que tendem a impor um protocolo de leitura, seja aproximando o leitor de uma maneira de ler que lhe é indicada, seja fazendo agir sobre ele uma mecânica literária que o coloca onde o autor deseja que esteja." (CHARTIER, 1996, p. 97); e outra a partir dos elementos gráficos, ou seja, "a disposição e a divisão do texto, sua tipografia, sua ilustração" (CHARTIER, 1996, p. 97), variável conforme as épocas e geralmente de responsabilidade do editor do texto/livro, podendo sugerir leituras diferentes de um mesmo texto. Neste sentido, os *protocolos de leitura* correspondem às escolhas textuais e gráficas, presentes no processo de criação de um impresso, que buscam trazer significados à leitura.

(BOTTO, [s.d.] *apud* FERREIRA, 1971a, p. 51). Distraindo o senhor com uma conversa sobre a geada da manhã, Manuel rouba a moeda sorrateiramente. Assim que realiza tal ato, ao perceber a expressão e o olhar sereno do homem à sua frente, o rapaz imediatamente sente-se "envergonhado da feia ação que fizera". No entanto, guardou a moeda e seguiu seu caminho. No dia seguinte, receoso, notou que a expressão do senhor, sentado naquele mesmo lugar, mudara para "um misto de repreensão e mágoa" que o fixava com insistência. Manuel sentiu, então, que seu ato já havia sido descoberto e tristemente foi confessá-lo ao homem:

> – O quê? pois é verdade o que dizes? Supus que a tinha perdido ontem, à tarde, ao pé da fonte, quando fui de perto ouvi-la; eu gosto de ouvir as fontes, porque embalam no seu choro certa saudade que me dói, aqui, dentro do peito.
> – Fui eu! disse Manuel, fui eu! E de tal modo os seus olhos me fizeram ver o que fiz, que lhe peço perdão arrependido.
> – Os meus olhos, respondeu o velho num sorriso amargo: estes olhos são de vidro. Tu não vês que sou um cego? (BOTTO, [s.d.] *apud* FERREIRA, 1971a, p. 52).

A partir disso, Ferreira apresenta algumas questões interpretativas relacionadas ao texto e aos personagens, sendo a quarta a que indaga sobre a ação do rapaz:

FIGURA 36 – "A CONSCIÊNCIA" – INTERPRETAÇÃO

2) Nos dois encontros com o cego, Manuel notou expressões diferentes. Assinale as respostas que corresponderem ao segundo encontro:

( ) expressão límpida.
( ) expressão de felicidade.
( ) expressão de mágoa.
( ) olhar de tristeza e repreensão.
( ) olhar sereno.
( ) expressão de severidade.

3) Quando se aproximou pela segunda vez, o cego já descobrira que o rapagote lhe furtara a moeda? Como sabe?

4) Quando furtou a moeda, Manuel sentiu que praticava má ação. Por quê?

FONTE: Ferreira (1971a, p. 53).

Após o estudo gramatical, propõe ainda a seguinte discussão oral: "Procure explicar, baseado na leitura do texto, o que você entende por consciência." (FERREIRA, 1971a, p. 56). Assim, o autor constrói na unidade didática, desde o trabalho com a imagem, do texto motivacional e do estudo do texto literário, uma discussão em torno do tema da *Consciência*, que direciona o aluno para a compreensão de como atitudes erradas poderiam gerar culpa e transtornos a si mesmo e aos demais, mas que poderiam ser reconhecidas e evitadas. A *consciência moral*, que fez com que o personagem da narrativa se desse conta de seus atos,

impulsionando-o a sentir-se culpado e arrependido, seria, então, importante para o reconhecimento das boas e más ações e para agir corretamente. Isso porque, possibilitaria ao homem a capacidade de "poder observar-se a si mesmo enquanto age e formular um juízo sobre a moralidade da ação que faz, está fazendo ou está para fazer. [...] A consciência moral é a sensibilidade interior que garante a integridade da nossa natureza [...]." (ÁVILA, 1967, p. 106).

Para isso, seria necessário ouvir a "voz da consciência", isto é, a mesma voz interior experimentada por Manuel (e questionada por Ferreira) que, quando "agimos mal, [...] nos repreende, atesta a nossa malícia e assume o tom de uma advertência relativa à ação futura, ou de remorso relativo à ação consumada [...]." (ÁVILA, 1967, p. 106). Porém, qual seria a origem dessa voz? Segundo a *Pequena Enciclopédia de Moral e Civismo*, a consciência é "a voz de Deus em nós, que nos fala, entretanto, através das ideias e conceitos que recebemos da tradição cultural em que vivemos." (ÁVILA, 1967, p. 105). Diante disso, ser fiel à própria consciência, orientada por valores morais e religiosos, era "o grande segredo da paz interior, da felicidade e da mais perfeita realização da dignidade humana." (ÁVILA, 1967, p. 106).

Esse processo de tomada de consciência moral é relativizado ao se afirmar que ele depende, também, dos conceitos e ideias transmitidos culturalmente. Visto que o "homem nunca é uma realidade acabada, está em parte feito e em parte por fazer-se [...]" (PAUPÉRIO, 1978, p. 10), não se considerava o caráter como uma propriedade inata, pois se formaria ao longo da vida, a partir das vivências, sentimentos e percepções do indivíduo, "daí a certa relatividade da consciência e os diversos estados mentais sob as quais se pode apresentar." (ÁVILA, 1967, p. 106). Por isso, a *consciência moral,* ou a *voz da consciência*, poderia algumas vezes se manifestar de forma errônea, com ou sem culpa do sujeito, devido à ignorância: "ninguém pode ignorar sem culpa que matar um inocente é um crime, mas pode, talvez, ignorar sem culpa que não pode ficar com o dinheiro que encontrou na rua." (ÁVILA, 1967, p. 105).

Em outras palavras, conforme a situação, e a pessoa que a enfrenta, poderia haver dúvidas se uma atitude é condenável ou não moralmente, da mesma forma como aconteceu com o personagem da narrativa anterior, que a princípio titubeou entre furtar ou não a moeda, e somente após realizar o ato deu-se conta de que praticara uma má ação. A autonomia moral de Manuel parte, dessa forma, da vergonha que sente de si mesmo e que não precisou ser apontada por ninguém, pois o juízo de valor do que é o mal já estava legitimado no seu íntimo. Por isso a importância – que se percebe nos materiais didáticos analisados – de se transmitir aos alunos, ainda em formação, quais atitudes condenar ou reprovar, sendo então o estudo da

moral um recurso para facultar às crianças a oportunidade de reconhecimento da distinção entre o *bem* e o *mal* para, assim, garantir a formação de um juízo moral (BOTO, 2010).

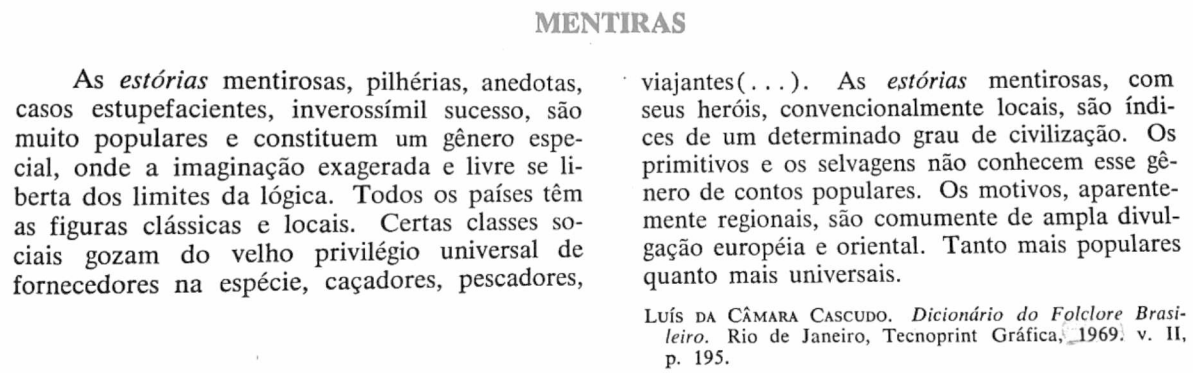
Nos livros publicados após a Lei 5.692/71, a abordagem em relação ao *juízo moral* acontece, também, de outras formas. Com a intensificação do método do Estudo Dirigido observada nas três coleções didáticas analisadas, o aluno é direcionado mais vezes a realizar julgamentos acerca de comportamentos e atitudes presentes nos textos para, então, expressar sua opinião pessoal. Logo, é possível observar com mais frequência frases como: "Você agiria como ele?", "De todas as opiniões apresentadas, qual você julga a mais correta?", "Você concorda com a atitude do personagem?", "Na sua opinião, o personagem estava certo de pensar assim?", "Você concorda com a opinião do autor?", "Das consequências indicadas por você, qual é, em sua opinião, a mais grave?", entre outras.

Um exemplo disso pode ser observado no livro destinado à 6ª série do primeiro grau da coleção *Comunicação: Atividades de Linguagem,* quando Ferreira trabalha com a questão da mentira. Para isso, utiliza o texto "O espeto"[123] de João Simões Lopes Neto[124]. O conto narra o momento em que Romualdo, e outros soldados que lutavam na Guerra do Paraguai, buscavam, tarde da noite, espetos para assar um churrasco antes de abrigarem-se para descansar. Romualdo conta que havia achado o espeto perfeito, e somente quando estava no fogo percebeu que, na verdade, tratava-se, para a sua surpresa e a de seus companheiros, de uma cobra. Nota-se, portanto, que o conto não narra nenhum ato mentiroso explícito, contudo Ferreira explica que os textos do autor em questão costumam relatar casos e lendas que nem sempre são verdadeiras. O autor utiliza, inclusive, uma definição de Luís da Câmara Cascudo para fundamentar tal questão (FIGURA 37).

[123] O texto pertence ao livro de contos *Casos de Romualdo*, publicado originalmente em 1952. Contudo, a edição consultada por Ferreira data de 1973.

[124] João Simões Lopes Neto (1865-1916), nascido no Rio Grande do Sul, dedicou-se ao jornalismo e ao teatro. Escreveu, entre outras: *Os Bacharéis* (1896), *Cancioneiro Guasca* (1910), *Contos Gauchescos e Lendas do Sul* (1926) e *Casos de Romualdo* (1952) (FERREIRA, 1977, p. 64).

FIGURA 37 – "MENTIRAS" – "COMUNICAÇÃO: ATIVIDADES DE LINGUAGEM"



MENTIRAS

As *estórias* mentirosas, pilhérias, anedotas, casos estupefacientes, inverossímil sucesso, são muito populares e constituem um gênero especial, onde a imaginação exagerada e livre se liberta dos limites da lógica. Todos os países têm as figuras clássicas e locais. Certas classes sociais gozam do velho privilégio universal de fornecedores na espécie, caçadores, pescadores, viajantes(...). As *estórias* mentirosas, com seus heróis, convencionalmente locais, são índices de um determinado grau de civilização. Os primitivos e os selvagens não conhecem esse gênero de contos populares. Os motivos, aparentemente regionais, são comumente de ampla divulgação européia e oriental. Tanto mais populares quanto mais universais.

LUÍS DA CÂMARA CASCUDO. *Dicionário do Folclore Brasileiro*. Rio de Janeiro, Tecnoprint Gráfica, 1969. v. II, p. 195.

FONTE: Ferreira (1977, p. 17).

Nas atividades relacionadas ao texto "O espeto", o autor propõe, então, aos estudantes: "Na sua opinião, Romualdo conta um caso verdadeiro? Explique." (FERREIRA, 1978b, p. 65). Além disso, sugere que seja feita uma discussão em grupo em torno do seguinte tema: "Se você conhecesse uma pessoa mentirosa, que argumentos usaria para lhe provar que a mentira é um mal?" (FERREIRA, 1978b, p. 65). Com isso, Ferreira conduz o estudante à compreensão de que, apesar de algumas narrativas ficcionais apresentarem fatos passíveis de discussão a respeito de sua veracidade, no dia a dia a conduta mentirosa é um *mal* a se evitar. Dessa forma, demonstra-se que a Mentira é um mau hábito e que se opõe à Verdade, uma das virtudes essenciais para a formação do homem de caráter (ÁVILA, 1967, p. 503).

Outro exemplo pode ser visualizado na coleção *Comunicação em Língua Portuguesa*, de Magda Soares, no livro destinado à 8ª série do primeiro grau, em que a autora aborda o texto "A turma do Charlie Brown"[125] de Luiz Lobo. Nele, o autor faz uma análise do caráter de cada um dos personagens das famosas tirinhas de Charles M. Schulz, afirmando que "Charlie Brown, Linus, Lucy, Schroeder, Patti e até o cão (cão?) Snoopy são gente comum, psiquicamente vulneráveis, perdedores habituais cheios de neuroses como qualquer um de nós" (LOBO, 1972 *apud* SOARES, 1975, p. 77). A partir disso, e da apresentação de diversos quadrinhos retirados dos livros de Schulz, Soares orienta, dentre outras atividades, que os alunos analisem e expressem sua opinião sobre questões relacionadas às características do comportamento de cada um dos integrantes da "Turma do Charlie Brown" (se inocentes, se culpados, se mentirosos), promovendo, portanto, que o estudante estabeleça um julgamento acerca desses personagens e das suas atitudes em relação aos outros.

[125] Ao que tudo indica, o texto faz parte do posfácio feito por Luiz Lobo para o livro de quadrinhos *Puxa vida, Charlie Brown (1972)*, de Charles M. Schulz, do qual foi também responsável pela tradução.

A formação do *juízo moral* por vezes parte também – principalmente nas coleções anteriores à lei – da expectativa da *Consequência* dos atos. Ferreira (1971a), por exemplo, no livro destinado à 1ª série do ginasial, apresenta ao aluno, a partir do texto "O cego e o dinheiro enterrado"[126] de Luís da Câmara Cascudo[127], a história de um homem cego, muito econômico, que temendo ser roubado escondia seu dinheiro enterrando-o no quintal, ao pé de uma árvore. Certo dia, um vizinho, ao descobrir seu segredo, furta esse dinheiro escondido. Ao descobrir o roubo, o homem desconfia do vizinho e decide inventar-lhe uma história de um dinheiro recebido inesperadamente e pede o seguinte conselho: "Guardo tudo junto ou levo esse dinheiro para a cidade?" O vizinho, pensando logo em furtar novamente, estrategicamente sugere que o cego guarde seu dinheiro no seu atual esconderijo. Assim,

> Logo que escureceu, correu e foi levar o que tirara na noite anterior, para o cego não desconfiar. Cobriu tudo de areia, alisou, e retirou-se. Mais tarde, o cego procurou o cantinho velho e tomou posse do seu dinheiro ali restituído pelo vizinho que sonhava ficar com tudo. E quando o ladrão voltou, encontrou apenas um buraco oco, sem um níquel sequer. (CASCUDO, [s.d.] *apud* FERREIRA, 1971a, p. 12).

Logo após a apresentação do texto, Ferreira propõe algumas atividades relacionadas aos personagens e à história, porém, é na proposta de redação que o autor sugere a leitura de um outro texto, que deve ser comparado à leitura anterior. O conto apresentado intitula-se "O tesouro de mujique"[128], de Humberto de Campos[129], que narra a história de um mujique, camponês muito pobre que, ao enterrar a própria mulher, descobre um vaso repleto de ouro. Inocente, decide contar o feito ao Pope (sacerdote da igreja ortodoxa russa) da cidade, um homem inescrupuloso que decide roubar o dinheiro do pobre camponês. Ao chegar em casa depois de receber tal notícia, o Pope mata um bode, tira-lhe os cornos e a pele, veste o animal como uma espécie de fantasia e dirige-se à cabana do camponês:

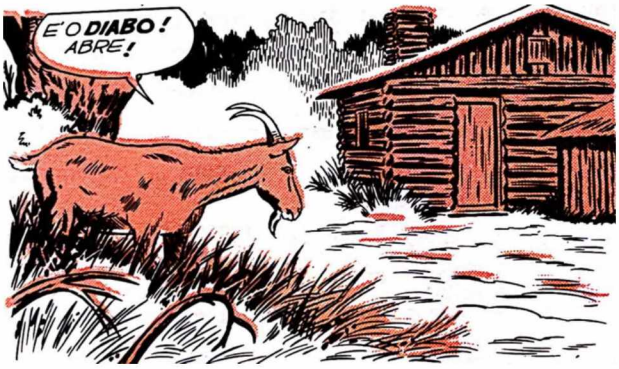
> - "Quem é?" - gritou o mujique, acordando sobressaltado.
> - "É o Diabo; abre!"
> - "Isto aqui é um santo lugar" - respondeu o camponês, persignando-se.
> - "Escuta, velho" – berrou o Pope; - "eu tive piedade de ti quando te vi sem um copeque para o enterro da tua mulher; dei-te dinheiro e, no entanto, tu o pões fora, esbanjando-o. Anda, entrega-me o meu ouro, ou eu levo a tua alma!"
> O mujique espiou pela fresta da porta e, vendo os cornos do bode, não se ateve em dúvidas; pegou o vaso de ouro, pô-lo fora da cabana, reentrando nesta apressadamente

[126] Ferreira não informa de qual livro o texto foi retirado e nem a data de sua publicação.
[127] Luís da Câmara Cascudo (1898-1986) foi um escritor, folclorista, historiador, professor e jornalista brasileiro. Um dos mais importantes pesquisadores das manifestações culturais brasileiras, deixou obra volumosa e de grande relevância, principalmente sobre história, folclore e cultura popular (FERREIRA, 1971a).
[128] Assim como no texto anterior, Ferreira não informa de qual livro o conto foi retirado e nem a data de sua publicação.
[129] Humberto de Campos (1986-1934) foi um jornalista, crítico, contista e memorialista. Fonte: Academia Brasileira de Letras (Ver apêndice 1).

> [...] Quanto ao Pope, apanhou o tesouro e saiu a galope, rumo de casa. Chegando aí, chamou pela mulher, para que o despisse da pele caprina. A velha trouxe uma faca e principiou a cortar os fios da costura. Mal, porém, cortara o primeiro, o Pope soltou um grito de dor: "Ai! estás me cortando! Não me cortes! Não me cortes!"
> A pele do bode havia-se identificado com a do Pope, que ficou sendo bode por todo o resto dos seus dias. (CAMPOS, [s.d.] *apud* FERREIRA, 1971a, p. 14).

Este texto é, ainda, acompanhado de uma ilustração representativa para a história (FIGURA 38), retratando justamente o momento assustador em que o sacerdote vai até a casa do camponês vestido de bode para chantageá-lo.

FIGURA 38 – ILUSTRAÇÃO DE "O TESOURO DE MUJIQUE"



FONTE: Ferreira (1971a, p. 14).

Percebe-se, portanto, que ambos os textos apresentam um desfecho moral e têm como elemento central o tema da ambição. É a partir disso que Ferreira orienta que o aluno estabeleça uma comparação entre as duas narrativas, comentando os personagens e seus feitos para, por fim, discutir as seguintes questões: "4 - Consequências da ambição em cada um dos textos" e "5 - O que cada um dos textos procura ensinar." (FERREIRA, 1971a, p. 15). Vale mencionar que a ambição pode ter diferentes motivações. Quando limitada a valores materiais, por exemplo, é caracterizada como um "defeito de caráter". Por outro lado, quando inspirada por valores morais, espirituais e intelectuais pode ser uma motivação positiva:

> É o que ocorre às pessoas que abraçam a vida religiosa em busca da santidade; aos cientistas, nas suas pesquisas para engrandecimento do patrimônio cultural da humanidade; ao estudante desejoso de aprender para se realizar e ser útil à comunidade. Igualmente é justa e louvável a ambição dos pais em relação ao futuro dos filhos e a ambição dos cidadãos em relação ao futuro da Pátria. (ÁVILA, 1967, p. 25).

No estudo construído por Ferreira, a ambição material, em ambas as narrativas, trouxe consequências negativas aos personagens. No primeiro texto, o desejo do vizinho em roubar o dinheiro de um cego e em querer ter cada vez mais, acaba deixando-o sem nada; no segundo,

o desejo do sacerdote pelo ouro de um pobre camponês, que acabara de enterrar a esposa, acarreta consequências ainda mais graves. Apesar de ter conquistado o tesouro, a má ação funde-se ao personagem de tal forma que se transforma, ele mesmo, no próprio diabo de que se disfarçara anteriormente, agora incapaz de livrar-se da sua verdadeira imagem. Nesse caso, a punição é proveniente da lei divina, em que se parte da ideia de um "Deus infinitamente justo" que não permite que nenhum mal permaneça impune, "porque todo crime será castigado." (ÁVILA, 1967, p. 315). Assim, elementos do universo religioso, como igreja, diabo, e outros presentes na narrativa, aliam-se também à formação de caráter.

O que importa destacar, contudo, é a proposta de Ferreira (1971a) em apresentar, por meio dessas duas narrativas literárias, que atitudes (boas ou más) têm consequências relativas às ações realizadas. Apesar de serem ficção, tais exemplos buscam de algum modo ensinar sobre como se deve ou não agir, formando-se, então, a capacidade de juízo de valor sobre o que é certo e o que é errado. É, também, a partir dessa expectativa da consequência dos atos que Cegalla (1967a) aborda, no livro destinado à 2ª série do ginasial, o texto "A formatura", de José Lins do Rego[130]. A narrativa é um fragmento do romance *Doidinho*[131] que retrata a adolescência do personagem Carlos de Melo no período em que esteve no Instituto Nossa Senhora da Conceição, um colégio interno situado em Itabaiana – SE. Fora dos engenhos de açúcar e das aventuras de sua infância – narradas no romance antecessor *Menino do Engenho* (1932) –, neste internato, sob o olhar de um diretor cruel e autoritário, o menino vive experiências de descoberta do mal e de sentimentos negativos como inveja, mesquinharia, maldade, humilhação e outros (PEREIRA, 2015).

No trecho destacado por Cegalla, narram-se os ensaios para as comemorações do 7 de setembro. O personagem e narrador Carlinhos conta sua frustrante experiência com os exercícios militares, para os quais dizia não levar jeito, sentindo-se sempre perdido e desorientado: "Saí para um canto, de pé, olhando os colegas. Todos acertavam. A um simples apito, mudavam de posição, todos iguais, dirigidos de fora pelo sargento, muito satisfeito de sua obra. Só eu era aquele trambolho no meio de tanta disciplina." (REGO, 1960 *apud* CEGALLA, 1967a, p. 42). A sua dificuldade, completamente desconsiderada pelo sargento, tornava a atividade ainda mais difícil:

---

[130] José Lins do Rego (1901-1957) foi um jornalista e um importante escritor para o cenário literário brasileiro, nomeado em 1956 como membro da Academia Brasileira de Letras. Fonte: Academia Brasileira de Letras (Ver apêndice 1).

[131] *Doidinho*, publicado em 1933, é o segundo livro do chamado ciclo da Cana-de-Açúcar, em que o autor José Lins do Rego retrata a decadência do engenho açucareiro nordestino, e é composto por cinco livros: *Menino do Engenho* (1932); *Doidinho* (1933); *Banguê* (1934); *Usina* (1936); *Fogo Morto* (1948). A edição de *Doidinho* consultada pelo autor data de 1960.

> – Ordinário! Marche!
> – Companhia! Seeentido!
> Estes gritos todos entravam-me de ouvidos adentro, perturbando-me. Não sabia obedecer. [...]
> – Que diabo é isto? gritava o sargento. O senhor está debochando de mim? Não estou aqui para aguentar isto. Saia de forma. (REGO, 1960 *apud* CEGALLA, 1967a, p. 42).

Fora do ensaio, à espera do julgamento do diretor da escola, Carlinhos sabia que as consequências seriam graves: "O diabo se metera comigo outra vez. Desde que chegara das férias não tinha ainda apanhado. Somente agora, por causa daqueles exercícios [...]." (REGO, 1960 *apud* CEGALLA, 1967a, p. 43). O diretor questiona, então, se sua intenção era "anarquizar" os exercícios, mas o menino responde que não, que apenas achava que não levava jeito e que não entendia por quais motivos o sargento gritava tanto e parecia tão furioso em suas aulas, quando é interpelado: "– Que furioso, que nada! Isto é um estabelecimento de ensino. Aqui se castigam os insubordinados. Quem quiser que se mude." (REGO, 1960 *apud* CEGALLA, 1967a, p. 44).

Por meio do texto, Cegalla propõe inicialmente atividades relacionadas à identificação dos personagens e ao comportamento indisciplinado de Carlinhos, questionando se o aluno acreditava ser voluntário ou de fato por inaptidão. Por sua vez, nas questões quatro e cinco indica:

FIGURA 39 – "A FORMATURA" – INTERPRETAÇÃO

4) Como devemos enfrentar as conseqüências de nossos erros e fracassos?
5) Que se deve pensar do modo de agir dos personagens do texto (o aluno, o instrutor, o diretor do colégio e a mulher dêste)?

FONTE: Cegalla (1967a, p. 45).

Em seguida, sugere ainda o seguinte tema para redação: "Consequências de um erro". Diante desse cenário de indisciplina, autoritarismo e violência apresentado pelo texto, o aluno é encaminhado, na questão cinco, a realizar um julgamento moral acerca do comportamento dos personagens que aparecem no texto. Apesar de Carlos explicitar que não buscava ignorar as instruções recebidas durante os exercícios por pura rebeldia, o diretor da escola e o sargento apontam sua atitude como indisciplinada, não considerando a possível inaptidão do menino. É, então, a partir desse exemplo que Cegalla orienta no exercício quatro que os alunos reflitam sobre o comportamento do personagem para, então, aprender sobre como lidar e enfrentar seus próprios "erros e fracassos". A construção dessa consciência dos atos seria, então, importante,

pois permitiria ao aluno "medir as consequências das próprias ações, para saber assumir-lhes a responsabilidade [...]" (ÁVILA, 1972, p. 150).

Ao se demonstrar que atitudes desordeiras implicam resultados negativos, físicos ou psicológicos, formava-se também, a partir do exemplo e da imitação, o hábito da *disciplina*, importante tanto para a vivência escolar, quanto social de forma geral. É importante recordar que os conceitos de disciplina e indisciplina são indissociáveis do contexto (político e social) que os determinam:

> A disciplina e a indisciplina são produzidas socialmente e na escola, sendo indissociáveis da lógica que as institui, do conjunto dos elementos definidores do que é necessário ou prejudicial ao seu ordenamento cotidiano. Nada em si mesmo é "bom" ou "ruim", tudo depende do contexto e do tipo de lógica em que se insere. No caso do mundo escolar, o pressuposto aqui adotado é o de que algum tipo de disciplina lhe é necessário e bem-vindo, a questão é definir qual. (RATTO, 2007, p. 22).

Alvares (2020), ao analisar regimentos escolares internos do período aqui discutido, constatou, por exemplo, que a representação de aluno ideal presente nesses documentos e atas se pautava essencialmente na disciplina e na obediência das normas e da ordem. A *Pequena Enciclopédia de Moral e Civismo* reforçava, inclusive, que uma conduta disciplinada era imprescindível para a organização social do país:

> Sem disciplina é impossível que uma organização qualquer realize a sua finalidade, porque a indisciplina é a anarquia [...] Uma nação tem os seus dias contados, quando a indisciplina penetra na família e daí invade a escola e os serviços públicos civil e militar. (ÁVILA, 1967, p. 168).

Uma concepção que, como o romance de José Lins do Rego demonstra, já vinha de muito antes, e continua, portanto, a ser valorizada nesse período também. Apesar de a *Enciclopédia* destacar que a *disciplina* estava longe de ser contrária à liberdade, sabe-se que na sua real aplicação, principalmente na escola, ela busca ordenar determinadas condutas e condenar outras. O que, como destaca Boto, assusta aos jovens, pois "tem a ver com a ideia de adestramento [...] de manipulação de gestos, de símbolos, de palavras e de movimentos", a fim de "imprimir em cada um formas semiconscientes de autocontrole, como dispositivos formadores de uma segunda natureza." (BOTO, 2010, p. 41). Na narrativa em questão, o personagem Carlos se vê justamente diante desse universo adulto e escolar (no caso também militar) de disciplina e ordem, que impõe uma série de normas e condutas, tornando aqueles que as descumprem em desobedientes e insubordinados. Observa-se, ainda, que o não cumprimento de deveres por parte do aluno tinha também como consequência os castigos físicos.

Outra questão que o texto de José Lins do Rego enfatiza, mas que não é abordada por Cegalla nos exercícios interpretativos, é a valorização e a presença de comemorações e desfiles cívicos no ambiente escolar. Desde o advento da República, à escola foi transferido um papel importante no desenvolvimento do patriotismo e de uma determinada cultura cívica, por meio de disciplinas escolares, rituais e comemorações (MARTINS, 2006). No período aqui estudado, ritos relacionados a datas cívicas eram também relevantes para a construção e manutenção desse espírito patriótico, sendo considerado um "dever cívico contribuir de nossa parte [...]." (ÁVILA, 1972, p. 122). Nesse aspecto, o trecho do romance em questão – ao apresentar como Carlinhos não participou de forma "disciplinada" dos ensaios para o desfile do 7 de setembro, e os castigos que sofreu em decorrência disso – poderia promover, além da formação moral ora discutida, também uma conscientização cívica a respeito da importância de se participar dessas comemorações como demonstração de patriotismo.

As abordagens até aqui apresentadas revelam, portanto, que a formação de um *juízo moral* acontecia, também, a partir da compreensão de que cada ação gera uma consequência: se roubar sentirá culpa/arrependimento ou poderá ser punido (legalmente ou espiritualmente); se for indisciplinado poderá ser castigado e terá de lidar com os resultados dos seus erros; etc. Nessa lógica consequencialista, para saber se um ato é bom, basta pensar nas consequências que poderia gerar. Por sua vez, as atividades com foco no Estudo Dirigido – com maior recorrência nos livros posteriores à lei – que buscavam orientar o aluno a expressar sua opinião e a estabelecer um juízo moral em relação a situações representadas nos textos literários, parecem também seguir essa lógica consequencialista. Isso porque, diante da possibilidade de avaliar determinadas atitudes alheias como boas/más, o estudante poderia, a partir disso, aprender a medir seus próprios atos e as possíveis consequências.

Em geral, observa-se que os textos literários, e o didatismo construído pelos autores dos materiais em torno dessas leituras, constituíam representações de comportamentos, avaliados positiva ou negativamente, que poderiam servir como guia de conduta ao aluno-leitor. Esses textos e atividades poderiam participar, ainda, da formação de um indivíduo *consciente* tanto das suas ações, como da importância de cultivar valores como "o bem, a virtude, e a verdade", evitando "o mal, a mentira e a iniquidade." (ÁVILA, 1967, p. 514).

Em relação aos valores religiosos presentes nessas coleções, assim como no caso do texto "O tesouro de Mujique" (CEGALLA, 1967a), em que o personagem sofre castigos divinos devido à sua má ação, em outras abordagens observou-se que tais princípios são da mesma forma relacionados à formação da uma consciência e de uma ação moralmente corretas. Por vezes, esses ensinamentos estão, como visto anteriormente, incorporados de forma

implícita à narrativa desses livros, por meio de frases que exemplificam estruturas gramaticais, tais como: "Devemos obediência às leis de Deus." (CEGALLA, 1971, p. 27); "Amemos a Deus a quem tudo devemos." (CEGALLA, 1967a, p. 35); "Deus recompensa os bons." (CEGALLA, 1971, p. 41); "Quem dá aos pobres empresta a Deus." (FERREIRA, 1971a, p. 226); "Deus é amoroso." (FERREIRA, 1971a, p. 26); "É preciso meditar nas palavras de Cristo." (FERREIRA, 1971c, p. 188), entre outras.

É, contudo, a partir dos textos literários que esses ensinamentos religiosos incorporam o processo de formação moral de forma mais elaborada. Soares (1970), por exemplo, em seu livro destinado à 4ª série do ginasial, apresenta a narrativa "Emboscada" para propor uma discussão sobre um dos Dez Mandamentos divinos. O texto é um fragmento do romance *Chapadão do Bugre*[132], de Mário Palmério[133]. O trecho destacado pela autora apresenta momentos finais do livro, quando o personagem principal José de Arimatéia, e sua mula Camurça, caem numa emboscada e são assassinados:

> Camurça nada via além do chão batido e ralo de capim, os montes de pedra empilhada ao pé das cruzes, o céu fundo, de menos estrelas agora. Nada ouvia a não ser os assobios do vento que se precipitava pelas quebradas da serra, as próprias ferraduras e as do burro companheiro a pipocar na crosta socada do caminho. [...] De repente, porém, percebeu perigo – semover de folha, ar de lua em aço bem polido, um vapor, talvez, de gente estranha – pressentiu desgraça oculta por entre os ramos e pedras do começo da descida. [...] – Besta! – gritou, instintivo, José de Arimatéia, colhido pelo espiritado e rapidez da mula, agarrando-se às rédeas e calcando os joelhos sob as abas do arreio para não ser cuspido ao chão. Desta vez, porém, Camurça não teve tempo de fugir com o cavaleiro, desviar os tiros que foram três, e foram seis, e foram mais, e muito mais. (PALMÉRIO, 1965 *apud* SOARES, 1970, p. 146-148).

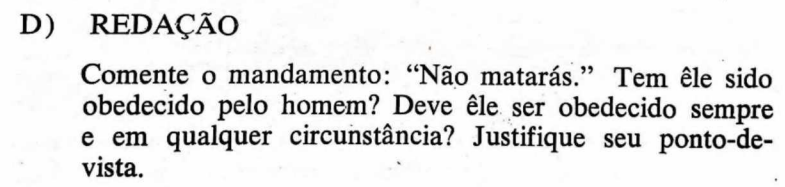
Em seguida, na interpretação do texto, Soares questiona a respeito dos personagens e da narrativa, porém sem nenhum tipo de abordagem moral. É, contudo, na proposta de redação que solicita:

---

[132] O romance *Chapadão do Bugre*, publicado em 1964 (a edição consultada pela autora data de 1965), foi inspirado em uma chacina política ocorrida na cidade de Passos, interior de Minas Gerais, no início do século XIX. A partir de um cenário de violência, disputas políticas, vinganças e paixões, o autor apresenta a história do personagem principal José de Arimatéia.

[133] Mário Palmério (1916-1996), nascido em Minas Gerais, foi um político, educador e romancista. Suas principais obras são: *Vila dos Confins* (1956) e *Chapadão do Bugre* (1964). Fonte: Academia Brasileira de Letras (Ver apêndice 1).

FIGURA 40 – "EMBOSCADA" – PROPOSTA DE REDAÇÃO



D) REDAÇÃO

Comente o mandamento: "Não matarás." Tem êle sido obedecido pelo homem? Deve êle ser obedecido sempre e em qualquer circunstância? Justifique seu ponto-de-vista.

FONTE: Soares (1970, p. 149).

O Decálogo, para o cristianismo, é um compilado de "todos os deveres essenciais do homem para com Deus, para consigo mesmo e para com o próximo" (ÁVILA, 1967, p. 158), ou seja, representa uma síntese dos dez principais códigos morais e religiosos necessários à humanidade, sobre o qual "repousam todas as legislações que regulam o comportamento humano." (ÁVILA, 1972, p. 187). Por isso, Soares utiliza um desses mandamentos para validar como negativa a ação presente na narrativa, afinal ia contra não somente às regras sociais, como também às regras divinas. Além disso, a discussão que propõe sobre se havia ou não obediência em relação a tal propósito, permite, ainda, que o aluno exponha sua opinião sobre acontecimentos e notícias que vivenciava no período – característica esta que, como se verá adiante, passa a ser mais recorrente na sua coleção posterior à lei.

Outro exemplo que utiliza os mandamentos bíblicos como base para a discussão de valores morais encontra-se no material de Cegalla (1971), destinado à 1ª série do ginasial, em que o autor apresenta o texto "O professor e o Príncipe", que busca orientar os alunos acerca de condutas que, como filhos, deveriam manter em relação aos seus pais. O texto é um fragmento de "O livro da família – ou explicação dos deveres domésticos segundo as normas da razão e do Cristianismo", publicado em 1879[134] por D. Macedo Costa[135]. A publicação em questão era destinada, segundo o bispo descreve no prefácio, ao consumo doméstico e pretendia contribuir para a formação e para o aperfeiçoamento espiritual das famílias brasileiras, apresentando princípios e regras que deveriam fazer parte de uma família cristã.

Nesse sentido, "O Livro da família" pode ser considerado um manual da moral e dos bons costumes que, com uma linguagem pedagógica e permeado de lições morais destinadas a

[134] A edição consultada por Cegalla data de 1930.

[135] Dom Antônio de Macedo Costa (1830-1891) foi um religioso brasileiro nascido na Bahia, porém ficou reconhecido como "Bispo do Pará" por sua atuação na Diocese do estado, onde promoveu um intenso projeto educativo para civilizar a Amazônia. Para isso, publicou obras como: *Amazônia, meio de Desenvolver sua Civilização* (1883), *O livro da Família* (1879), *Compêndio de Civilidade Cristã* (1880), entre outras. Cegalla apresenta o autor quase como um mártir, "que lutou e sofreu pela causa do catolicismo no Brasil" (1971, p. 147). De acordo com Costa (2019), o bispo teve, nos últimos anos de sua vida, de fato participação significativa como representante dos interesses da Igreja Católica nos debates e proposições para a primeira Constituição republicana, e nas novas relações entre a Igreja e o Estado laico republicano.

cada membro familiar, tinha como objetivo orientar e disciplinar os brasileiros para um comportamento adequado conforme os preceitos da Igreja Católica. O que revela, inclusive, que Cegalla não buscou se apropriar somente de textos ficcionais para uma abordagem moral, como também nesse caso de uma literatura prescritiva que, conforme discute Augusti (1998), geralmente não apresenta, como nos romances, uma natureza dinâmica que imprime ação aos conteúdos morais, pois tem como preocupação principal a prescrição de valores e de comportamentos.

No trecho indicado por Cegalla (1971), um compilado de fragmentos do livro em questão, destaca-se que, além de amor e respeito, era dever dos filhos dedicar aos pais uma "profunda veneração". Por isso, deveriam saber comportar-se diante deles, evitando posturas inconvenientes: "fumar, dar risadas descompostas, chasquear[136] deles ou tratá-los com demasiada familiaridade." (COSTA, 1930 *apud* CEGALLA, 1971, p. 146). Dom Macedo utiliza, ainda, o 4º mandamento para destacar que aqueles que honram pai e mãe têm a garantia de uma "vida longa sobre a terra [...] anos ditosos[137] e paz".

> Ouvi, filhos, os conselhos de vosso pai, e segui-os de tal sorte que sejais salvos. O que honra sua mãe é um homem que acumula um tesouro. O que honra a seus pais achará alegria nos filhos, que, também, o honrarão do mesmo modo, e será ouvido no dia de sua oração. [...] Ditosos, mil vezes ditosos os filhos que honram a seus pais, que os honram tributando-lhes obediência, respeito, amor e serviços. (COSTA, 1930 *apud* CEGALLA, 1971, p. 147).

A partir disso, o autor do material didático propõe as seguintes atividades de interpretação (FIGURA 41).

[136] *Chasquear:* zombar, escarnecer (CEGALLA, 1971, p. 148).
[137] *Ditoso*: feliz, venturoso (CEGALLA, 1971, p. 148).

FIGURA 41 – "O PROFESSOR E O PRÍNCIPE" – INTERPRETAÇÃO

Marque as respostas certas, de acôrdo com o texto.

1) A idéia que o autor quis destacar é:

( ) Os bons filhos têm uma vida feliz.
( ) Os discípulos devem reverenciar os mestres.
( ) Os filhos devem honrar os pais.
( ) Os filhos não devem tratar os pais com excessiva familiaridade.

2) "Honrar pai e mãe" é um preceito da lei

( ) humana.
( ) divina.
( ) eclesiástica (da Igreja).
( ) civil (do Estado).

3) Segundo o autor, de que modo os filhos devem honrar os pais?
4) Que é um "incentivo" ou "estímulo"?
5) Que estímulo têm os filhos para cumprirem o 4.º mandamento do Decálogo?

FONTE: Cegalla (1971, p. 148).

Por meio da leitura e da resolução das atividades, é demonstrado ao aluno que o cumprimento de determinados deveres como filhos não estava relacionado apenas a questões sociais, mas também divinas. Isso porque, considerava-se que os pais eram uma autoridade sagrada, que mereciam profunda veneração, sendo, então, dever dos filhos a submissão; e a obediência, uma virtude. A forma como honrariam os pais deveria, também, revelar-se por meio de posturas adequadas, afinal, sem esse respeito, "já o dissemos, não há família bem ordenada." (COSTA, 1930 *apud* CEGALLA, 1971, p. 147). O estímulo para cultivar tais hábitos de obediência e respeito estaria, de acordo com o texto, nos "tesouros" que as crianças poderiam acumular, como a harmonia familiar e uma "longa e feliz vida", para, quando adultos, poderem igualmente ter filhos que os honrassem.

A partir dessa abordagem destacam-se, igualmente, as representações em torno da religiosidade nos materiais didáticos de Cegalla, pois além de veicular com certa recorrência máximas religiosas em seus livros, nesse caso, vale-se de uma obra católica, permeada de lições morais, para exemplificar condutas e hábitos corretos que os alunos deveriam cultivar para "honrar" a seus pais e, assim, manter a harmonia em seus lares.

Cegalla retoma o mesmo tema sobre Família no livro destinado à 7ª série do primeiro grau da coleção *Português Fundamental* (posterior à Lei 5.692/71), porém agora por meio de um texto jornalístico. O texto intitulado "A família nossa de cada dia" não apresenta autor,

somente data e veículo de publicação: *O Globo*, Rio, 2 de julho de 1972[138]. A reportagem retrata o dia a dia de uma família numerosa, com marido (Orozimbo), esposa (Marie Louise) e sete filhos (entre crianças, adolescentes e adultos). A partir disso, e da entrevista com alguns deles, a reportagem revela características da personalidade de cada um e as relações entre esses familiares. Destacam-se, aqui, os momentos em que os pais apontam o que acreditavam ser necessário na educação dos filhos:

> O pai:
> – Eu não posso ter nenhum filho-prodígio. Mas, em compensação, não tenho nenhum filho-problema. [...] Se, por acaso, falha a autocrítica em alguém, os outros funcionam como censores e isso provoca uma mudança que pode demorar um pouco mais ou um pouco menos, mas vem, sempre. [...]
> A mãe:
> – É muito difícil obrigar alguém, principalmente adolescente, a estudar [...] tudo que é dispersão deve ser evitado. [...]
> Cristina (filha):
> – Eu sou a favor de uma liberdade dosada. [...] Com liberdade total a gente não é feliz, acaba fazendo bobagens. [...]
> Orozimbo retoma sua divergência com a "educação moderna":
> – Veja só, se a gente não obriga, criança não estuda. É preciso incutir os hábitos de estudo e trabalho e, também, dar uma direção. Aqui, os bons alunos sempre foram premiados. Boa nota, boa recompensa. (JORNAL O GLOBO, 1972 *apud* CEGALLA, 1975a, p. 64-67).

No *Caderno de Exercícios*, Cegalla apresenta duas atividades somente a respeito de características da narrativa (se discurso direto ou indireto, e se apresenta linguagem fácil ou difícil), sendo a maioria de vocabulário e gramática. Porém, é no tópico "expressão oral" que propõe a seguinte atividade:

FIGURA 42 – "A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA" – PORTUGUÊS FUNDAMENTAL

Expressão oral

Debates sobre o tema: **A família na sociedade moderna** (a importância da família na educação do adolescente, relacionamento entre pais e filhos, participação dos filhos na vida familiar, o que une e o que desune os membros da família, o problema da liberdade, importância do diálogo entre pais e filhos, etc.).

FONTE: Cegalla (1975b, p. 75).

Nota-se, então, que na proposta anterior o autor utiliza um texto religioso, baseado em princípios cristãos, para abordar a questão da família e sua importância na formação moral dos estudantes. Neste caso, contudo, Cegalla utiliza um texto não-literário para se referir ao tema: *a família na sociedade moderna*, demonstrando, por meio dessa leitura e da abordagem

[138] Ao consultar o acervo digitalizado do jornal *O Globo*, observou-se que a reportagem em questão, publicada na seção "Jornal da Família", de fato não apresentava autor. O texto foi transcrito na íntegra por Cegalla, que dispensou apenas as fotografias que acompanhavam a matéria no jornal.

relacionada, entender que o período implicava outras questões, uma vez que a situação cultural e social se atualizava, ou seja, supunha-se que as demandas para a educação dos jovens nesse momento deveriam, também, ser diferentes. No entanto, para Orozimbo, o pai retratado no texto, havia divergências na eficácia dessa "educação moderna" que, segundo ele, tinha como intenção garantir mais liberdade aos jovens e autonomia na tomada de decisões. Por isso, os pais entrevistados seguem defendendo que para uma boa educação é, sim, necessário a intervenção e a orientação da família, no sentido de incutir os bons hábitos, como do estudo e do trabalho.

O texto jornalístico "A família nossa de cada dia" é uma narrativa mais atual ao período de circulação do material didático em questão – tanto em data de publicação, como em gênero textual e abordagem do tema – se comparado ao texto da proposta anterior, de autoria de D. Macedo Costa, publicado basicamente com um século de diferença. Tal escolha pode ter relação com as próprias demandas da disciplina na época, que passou a valorizar diferentes tipos de textos, como os jornalísticos, para a abordagem do processo de comunicação. Apesar disso, Cegalla pouco trabalha características desse gênero textual no *Caderno de Exercícios*, mas busca novamente a partir desse mote das relações familiares demonstrar a importância da família como base imprescindível para a formação moral do aluno. Assim, apesar da mudança de gênero textual de uma coleção a outra, e da influência cristã não estar explícita nessa segunda abordagem, os valores seguem de certa forma parecidos, uma vez que o autor ainda revela considerar necessário que os estudantes compreendessem, por meio do texto, que dentro das relações familiares havia direitos e deveres imprescindíveis (participação, respeito, obediência, diálogo etc.). Isto é, embora o conteúdo tenha, num certo sentido, se transformado, observa-se, por outro lado, que "as finalidades permaneceram imutáveis." (CHERVEL, 1990, p. 199).

De acordo com a *Pequena Enciclopédia de Moral e Civismo*, além do dever do filho de respeitar e obedecer aos pais, dentre suas principais funções[139], a família tinha o dever educativo de proporcionar aos filhos "hábitos indispensáveis" para que pudessem viver bem em sociedade: "é a família que ensina a assumir com naturalidade inúmeros comportamentos e atitudes, sem os quais seríamos uns desajustados [...]." (ÁVILA, 1967, p. 220). Ao garantir,

[139] Destaca-se que a família apresenta quatro funções fundamentais: procriativa; educativa; econômica e emocional (ÁVILA, 1967, p. 220).

dessa forma, uma boa formação de caráter aos seus filhos, a família estaria sendo útil, também, a um *bem comum*[140].

A *Enciclopédia* aponta, ainda, que a família brasileira contemporânea à época atravessava uma "crise", que afetava cada vez mais a estrutura familiar, e que estava relacionada às novas características que as famílias modernas vinham assumindo. Entre elas, o material destaca: a redução do número de filhos, devido às condições da vida urbana cada vez mais hostis à família numerosa, assim como à divulgação dos métodos anticoncepcionais; a falta de estabilidade nos relacionamentos e de responsabilidade matrimonial, que promoviam um número crescente de divórcios e desquites; como também o crescimento da emancipação da mulher, seja por ordem econômica, ou ideológica – inspirada, como se descreve no texto, em "um falso feminismo". Assim, a família vinha, progressivamente, perdendo "a proteção emocional, afetiva e econômica que encontrava dentro do complexo patriarcal, em dissolução [...]." (ÁVILA, 1967, p. 221). Propunha-se, então, que somente uma reforma de estruturas, que reconhecesse "a família como sujeito de deveres e de direitos específicos" (ÁVILA, 1967, p. 221), seria capaz de "preservar a família monogâmica e conjugal, que é certamente a obra-prima da cultura cristã." (ÁVILA, 1967, p. 221).

Essas questões que, de acordo com a *Enciclopédia*, ameaçavam a base das famílias tradicionais (principalmente cristãs), parecem também ter relação com parte das preocupações que motivaram um número considerável de pessoas a irem às ruas, em 1964, em contraposição ao governo de João Goulart e à sua política reformista. De acordo com Reis, no momento que antecede o golpe militar, os setores mais conservadores da sociedade

> Sentiam obscuramente que um processo de redistribuição radical de riqueza e de poder, em cuja direção apontavam as reformas, atingiria suas posições, rebaixando-as. E nutriam um Grande Medo de que viria um tempo de desordem e de caos, marcado pela subversão dos princípios e dos valores vigentes, inclusive dos religiosos. A ideia de que a *civilização ocidental* e *cristã* estava ameaçada no Brasil pelo espectro do *comunismo ateu* assombrava as consciências, trabalhadas há décadas por meticulosa e persuasiva propaganda contra a ameaça vermelha [...]. (REIS, 2014, p. 26, grifos originais).

Em resposta a isso, em 19 de março de 1964 ocorreu a primeira *Marcha da Família com Deus Pela Liberdade*. Com a participação de cerca de 500 mil pessoas, segundo os organizadores (REIS, 2014, p. 41), a manifestação uniu diferentes setores conservadores da

[140] Nota-se que a abordagem da "importância familiar" é um desses temas que transitam entre valores morais e cívicos, demonstrando que, muitas vezes, tais princípios eram indissociáveis, ou seja, estavam articulados para cumprir seu papel na formação dos alunos.

sociedade – como associações cívicas femininas[141], católicos da classe média ligados aos setores conservadores da Igreja, políticos conservadores e a elite empresarial –, temerosos do "perigo comunista" e favoráveis à deposição do presidente da República. Essas marchas, que continuaram ocorrendo em outras cidades brasileiras[142], possuíam um forte apelo cristão e anticomunista, e buscavam "a adesão da população utilizando-se de valores e elementos simbólicos como o amor à pátria, o respeito à democracia, a *defesa da família* e das liberdades políticas." (PRESOT, 2004, p. 16, grifos meus). Por isso, grande parte dos católicos, e outros religiosos[143], que aderiram a essas marchas – que ajudaram, inclusive, a legitimar socialmente a vitória do golpe militar que aconteceria ainda naquele ano[144] (REIS, 2014) – o fizeram principalmente motivados pelo medo de que o comunismo viesse a se instalar no país. Isso porque, "as representações em torno do comunismo elaboradas no meio católico estavam ligadas a temores como o fim da família, a permissividade sexual e moral, a desagregação de todos os valores cristãos e ocidentais [...]." (PRESOT, 2004, p. 42).

Nota-se, portanto, que esses temores se assemelham em alguns aspectos às questões retratadas pela *Pequena Enciclopédia de Moral e Civismo,* relacionadas às mudanças vivenciadas no contexto da época – crescimento da emancipação da mulher, redução do número de filhos, número crescente de desquites e divórcios, e outras – e que ameaçavam não só a moral e os bons costumes, como também a preservação da família cristã e da sua estrutura essencialmente patriarcal e monogâmica. Tanto a reflexão da *Enciclopédia* a respeito da família, como parte das motivações que levaram diversas pessoas às manifestações da *Marcha da Família com Deus pela Liberdade* revelam que havia, entre os conservadores, um medo em comum: o da aproximação de um período marcado pela subversão dos princípios e dos valores vigentes (REIS, 2014); além disso, tais discussões permitem visualizar, de algum modo, os

---

[141] Dentre essas associações cívicas destacam-se: Campanha da Mulher pela Democracia (CAMDE), no Rio de Janeiro; Liga da Mulher pela Democracia (LIMDE); em Minas Gerais e União Cívica Feminina (UCF), em São Paulo.

[142] "Após a Marcha de São Paulo, outras manifestações com o mesmo teor ocorreram no interior do estado e, em breve, o movimento teria abrangência nacional." (PRESOT, 2004, p. 16).

[143] Os católicos não foram os únicos a expressar a sua fé por meio da *Marcha da Família*, pois "entre padres e freiras, que carregavam uma enorme cruz verde-amarela, e senhoras portando estandartes com a inscrição 'com este sinal [da cruz] venceremos', marchavam, pastores, espíritas, rabinos e umbandistas." (PRESOT, 2004, p. 24).

[144] Entretanto, Reis recorda que, embora as marchas e outras manifestações sociais tenham, num certo sentido, contribuído com a legitimação social do golpe, estas foram em sua maioria empreendidas sob bandeiras *defensivas*, e "não para construir um novo regime. O que a maioria desejava era salvar a democracia, a família, o direito, a lei, a Constituição, enfim, os fundamentos do que se considerava uma civilização ocidental e cristã. [...] outra referência acionada com boa aceitação, em especial entre as classes médias, era o combate à corrupção [...]." (REIS, 2014, p. 35). Inclusive, o autor menciona que, quando centenas de pessoas saudaram nas ruas o sucesso do golpe e a deposição do presidente por meio de uma grandiosa *Marcha*, no Rio de Janeiro, em 2 de abril de 1964, não se sabia exatamente que o país acabava de ingressar numa longa ditadura.

valores morais e religiosos que parte da sociedade (especialmente cristã) da época buscava preservar.

Deve-se, talvez, também a essas questões relacionadas à "preservação da família", a abordagem e o recorte que Cegalla dá ao conto "O menino" [145], de Lygia Fagundes Telles[146], reproduzido pelo autor tanto na coleção anterior à legislação, no livro destinado à 1ª série do ginasial, quanto posterior, no livro destinado à 5ª série do primeiro grau. O texto em questão narra o momento em que um menino e sua mãe, ambos apresentados sem nomes, caminham até um cinema, percurso que marcará a passagem desse garoto da infância para os percalços da vida adulta. Na versão do livro publicado após a Lei 5.692/71[147], Cegalla introduz o texto a partir da seguinte imagem e explicação:

FIGURA 43 – "O MENINO" – PORTUGUÊS FUNDAMENTAL



FONTE: Cegalla (1973a, p. 58).

LEGENDA: "No texto que agora você vai ler, a escritora Lígia Fagundes Teles nos apresenta, como num desenho animado, um menino com sua jovem mãe, primeiro em casa, preparando-se para sair, depois na rua, andando em direção a um cinema."

[145] Originalmente, o conto foi publicado no livro *Cacto Vermelho* (1949). Mais tarde, passou a compor o livro de contos *Histórias Escolhidas* (1961), que foi a edição consultada por Cegalla, e a partir de 1970 passou a fazer parte da coletânea *Antes do Baile Verde* organizada pela própria autora.

[146] Membro da Academia Brasileira de Letras, Lygia Fagundes Telles (1923-2022) nasceu em São Paulo e é considerada uma das mais importantes escritoras brasileiras do século XX e da história da literatura brasileira. A década de 1970 foi de intensa atividade literária para a autora e marcou o início da sua consagração na carreira, quando publicou alguns de seus livros mais importantes: *Antes do Baile Verde* (1970), *As Meninas* (1973), *Seminário dos Ratos* (1977), *A Disciplina do Amor* (1980), *As Horas Nuas* (1989), entre outros. A consagração definitiva da autora ocorreu com o Prêmio Camões (2005), distinção maior em língua portuguesa pelo conjunto de obra. Fonte: Academia Brasileira de Letras (Ver apêndice 1).

[147] Na versão do livro da coleção anterior, o texto não apresenta imagem e nem texto introdutório.

No início da narrativa, nota-se a admiração do menino em relação à sua mãe, e o orgulho que sente em segurar sua mão e em estar em sua companhia no caminho que fazem até o cinema:

> Sentou-se num tamborete, fincou os cotovelos nos joelhos, apoiou o queixo nas mãos e ficou olhando para mãe. Agora ela escovava os cabelos muito louros e curtos, puxando-os para trás. E os anéis se estendiam molemente para em seguida voltarem à posição anterior, formando uma coroa de caracóis sobre a testa. (...) era linda, linda, linda! Em todo bairro não havia uma moça linda assim. [...]
>
> Na rua, ele andava pisando forte, o queixo erguido, os olhos acesos. Achava maravilhoso sair de mãos dadas com a mãe. Melhor ainda quando o pai não ia junto, porque, assim, ficava sendo o cavalheiro dela. Quando crescesse, haveria de se casar com uma moça igual.
> Ao passar pelo portão da casa do Júlio, viu o amigo conversando com outros colegas. Fez questão de cumprimentá-lo. Todos, então, voltaram-se para vê-lo e ficaram mudos, olhando. "Vejam, esta é minha mãe", teve vontade de gritar-lhes. "Nenhum de vocês tem uma mãe linda assim!" (TELLES, 1961 *apud* CEGALLA, 1973a, p. 69).

A história narrada na íntegra pelo conto divide-se em dois momentos significativos para o garoto: o primeiro – que é a parte transcrita por Cegalla no livro didático – narra esse caminho até o cinema e a admiração e o orgulho que sente em relação à mãe; o segundo, por sua vez, retrata o caminho de volta à casa, quando há uma súbita quebra de confiança entre os dois, pois o menino percebe que a mãe havia ido ao cinema para, na verdade, encontrar-se com seu amante.

> Bem instalado no início do conto, nada diria que seu conforto material e a sua segurança afetiva poderiam sofrer abalo. Do seu ponto inicial de observação privilegiada, encarapitado sobre um tamborete, nada restava a ele senão contemplar a beleza da mãe e antecipar o gozo do passeio, prazeres que se emendavam com perfeição, um prolongando o outro. [...] Do encanto inicial pela mãe [...] passa ao estupor, quando percebeu a "mão pequena e branca, muito branca" da mãe pousar "devagarinho no joelho do homem que acabara de chegar" [...]. (DIMAS, 2009, p. 191).

Após vivenciar a traição cometida pela mãe, no caminho para casa,

> O menino se transforma, em pouquíssimo tempo, à revelia de si mesmo. Ao cinema, para onde conduziu a mãe, foi moleque e voltou homem. Mesmo sem consciência dessa mudança, à mãe que lhe pede para andar de mãos dadas, resmunga, amuado: "não sou mais criança". (DIMAS, 2009, p. 191).

Porém, Cegalla não transcreve no livro essa segunda etapa do conto, pelo contrário, o recorte que dá ao texto – assim como a ilustração e a introdução que faz descrevendo a narrativa como uma história que se assemelha a um "desenho animado" – constrói uma encenação de leitura muito diferente daquela que o conto retrata na íntegra, que é a traição da esposa ao marido, percebida e compreendida pelo menino, e que gera em si enorme desapontamento, uma

vez que tem pela mãe verdadeira adoração. Na abordagem do texto, em uma das atividades interpretativas (que são praticamente iguais nas duas edições), Cegalla indica, inclusive, que o estudante cite qualidades, atitudes e sentimentos do menino a partir da narrativa (CEGALLA, 1973b, p. 74). Considerando que o texto foi reproduzido até certa parte, possivelmente a leitura que o estudante teria seria justamente dessa relação afetuosa entre mãe e filho, e dos sentimentos de admiração e de orgulho.

Compreende-se, portanto, que o conto não foi reproduzido na íntegra provavelmente por dois motivos: primeiro, porque os textos literários presentes nos livros didáticos estão, com frequência, segmentados. Como bem recordam Vieira e Fiuza, "isso se deve ao fato de que seria inviável, do ponto de vista do espaço físico do livro didático, bem como da duração das aulas, reproduzir obras integralmente a cada proposta de exercício analítico ou da exemplificação de todo novo conteúdo." (2017, p. 103). Contudo, muitas vezes, "ao serem extraídos de seus formatos originais, esses trechos perdem a coerência que só exercem dentro de uma unidade macroestrutural" (2017, p. 103), que é o que ocorre com o texto em questão.

Entretanto, essas fragmentações textuais nos livros didáticos podem ter um direcionamento específico e proposital. Logo, o segundo provável motivo para o recorte da primeira parte do texto pode estar relacionado ao fato de que, apesar de o protagonista da narrativa ser uma criança, a temática principal do conto é um assunto adulto, ou seja, a traição, mais especificamente, o adultério feminino. A segmentação realizada por Cegalla da primeira parte seria, portanto, muito mais conveniente ao se considerar uma leitura entre alunos da 1ª série do ginasial e 5ª série do primeiro grau. Neste sentido, entende-se que, por vezes, essas fragmentações textuais recorrentes não acontecem somente por questões de diagramação, tempo de aula ou de espaço disponível no material didático, como também ideológicas.

O que remete à discussão de Antonio Candido a respeito dos paradoxos em torno da "ideia convencional de uma literatura que *eleva* e *edifica* (segundo os padrões oficiais) e sua poderosa força indiscriminada de iniciação na vida, com uma variada complexidade nem sempre desejada pelos educadores" (1972, p. 806, grifos originais), afinal, o autor recorda que mesmo as obras consideradas indispensáveis para a formação dos estudantes frequentemente trazem o que as convenções desejariam banir. Foi, possivelmente, esta "complexidade" que promoveu o recorte feito por Cegalla do conto de Lygia F. Telles a fim de uma valorização dos pontos "edificantes", e exclusão daqueles que supostamente seriam capazes de "corromper" os alunos-leitores. Contudo, concorda-se com a afirmativa de que a literatura não corrompe, nem edifica, "mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver." (CANDIDO, 1972, p. 806).

Além disso, tal recorte vai ao encontro da própria valorização da família que Cegalla buscava demonstrar em outras de suas abordagens ora discutidas, tema que se repete com frequência em seus livros. Provavelmente pelo fato de que, conforme mencionam Gusmão e Honorato, quanto mais valorosa fosse a noção de família apresentada aos alunos em formação, mais valorosa seria a de pátria, uma vez que "enquanto formadora da sociedade de bem, caberia a ela a difusão de códigos comportamentais e morais [...]." (2019, p. 29). Por isso, Filgueiras (2006) recorda que nos materiais destinados ao ensino de EMC, a família era de fato compreendida como uma das instituições fundamentais para a formação moral dos jovens.

A abordagem de temas como o do adultério, retratado pelo conto em discussão, implicaria também em outras questões, como a dissolução da estrutura familiar. Isso porque, o adultério, além de ir contra os princípios cristãos, era um dos motivos judiciais na época que justificava a solicitação do desquite, única forma disponível de dissolução da sociedade conjugal, mas que não dava direito a contrair novas núpcias (ÁVILA, 1967). Vale lembrar que, no Brasil, o casamento era indissolúvel até 1977, quando o divórcio foi introduzido na legislação brasileira. A *Pequena Enciclopédia de Moral e Civismo* apresenta o desquite, assim como a possibilidade da existência do divórcio no país, como um *mal*, que provocaria profundos traumatismos, seja nos cônjuges, ou nos filhos. Tal dissolução colocaria em risco, dessa forma, a tão estimada estrutura familiar ora discutida, tornando "quase impossível a sua reestruturação." (ÁVILA, 1967, p. 156). Diante desse recorte textual, compreende-se que o livro didático pode funcionar, ao mesmo tempo, como um filtro e como um prisma, revelando "bem mais a imagem que a sociedade quer dar de si mesma do que sua verdadeira face." (CHOPPIN, 2002, p. 22).

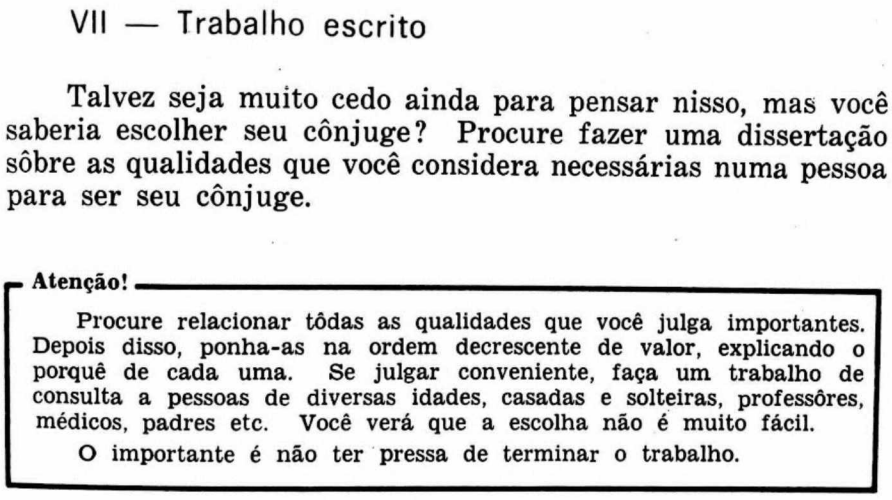
Para se demonstrar a importância da "boa" estrutura familiar, era preciso, também, discutir sobre o casamento e questões que o antecedem, como o namoro e a escolha dos companheiros. Essas abordagens são frequentes principalmente nos materiais de Ferreira, tanto anteriores, quanto posteriores à lei, com questões relacionadas às qualidades necessárias ao se escolher um cônjuge, ou questionamentos como: "Você acha que o casamento é besteira? Explique." (FERREIRA, 1971d, p. 86); "Que opinião você tem a respeito do casamento." (FERREIRA, 1978c, p. 45).

No livro destinado à 4ª série do ginasial, por exemplo, Ferreira apresenta um trecho de "O pagador de promessas", de Dias Gomes[148], que narra a história do sertanejo Zé-do-Burro,

[148] Alfredo de Freitas Dias Gomes (1922-1999), foi um escritor baiano que se dedicou, essencialmente, à literatura teatral, a partir de publicações como *O pagador de promessas*, lançado em 1961 e que recebeu, em 1962, a *Palma de Ouro* no Festival de Cannes (FERREIRA, 1971d, p. 14).

que desejava levar uma grande cruz até o interior da Igreja de Santa Bárbara para pagar uma promessa e, ao longo do trajeto, sofre com as mentiras, com a corrupção e com a ganância da sociedade. No fragmento proposto por Ferreira, pode-se ler um diálogo entre Zé-do-burro e sua esposa, Rosa, quando discutem se haviam ou não chegado à Igreja de destino. Rosa demonstra estar irritada e chateada com a caminhada, porém no final do texto revela: "Sou sua mulher. Tenho que ir para onde você for" (GOMES, 1961 *apud* FERREIRA, 1971d, p. 14). A partir disso, o autor propõe algumas atividades relacionadas às características da narrativa, como também ao comportamento dos personagens, solicitando, como de costume, a opinião dos alunos em relação às atitudes de cada um e se agiriam da mesma forma. Além disso, promove, no tópico "Trabalho Escrito", o seguinte exercício:

FIGURA 44 – "CASAMENTO" – ESTUDO DIRIGIDO DE PORTUGUÊS



VII — Trabalho escrito

Talvez seja muito cedo ainda para pensar nisso, mas você saberia escolher seu cônjuge? Procure fazer uma dissertação sôbre as qualidades que você considera necessárias numa pessoa para ser seu cônjuge.

Atenção!

Procure relacionar tôdas as qualidades que você julga importantes. Depois disso, ponha-as na ordem decrescente de valor, explicando o porquê de cada uma. Se julgar conveniente, faça um trabalho de consulta a pessoas de diversas idades, casadas e solteiras, professôres, médicos, padres etc. Você verá que a escolha não é muito fácil.

O importante é não ter pressa de terminar o trabalho.

FONTE: Ferreira (1971d, p. 19).

Nos livros da coleção posterior à Lei 5.692/71, Ferreira (1977) retoma este mesmo assunto com o texto "O colocador de pronomes", de Monteiro Lobato em que, como já antes demonstrado, também questiona aos estudantes quais qualidades consideravam necessárias numa pessoa para ser seu cônjuge. No livro destinado à 8ª série do primeiro grau, por sua vez, o autor utiliza diferentes gêneros textuais para questionar ao estudante sua opinião a respeito do casamento. O texto literário apresentado no início de uma das unidades, intitulado "Namorado capaz de tudo..."[149], de Genolino Amado[150], narra um diálogo entre um casal de

[149] De acordo com Ferreira (1978c, p. 45), a crônica foi publicada em: *Revista da Rádio Nacional*, Rio de Janeiro, agosto de 1950, n. 1, p. 12.

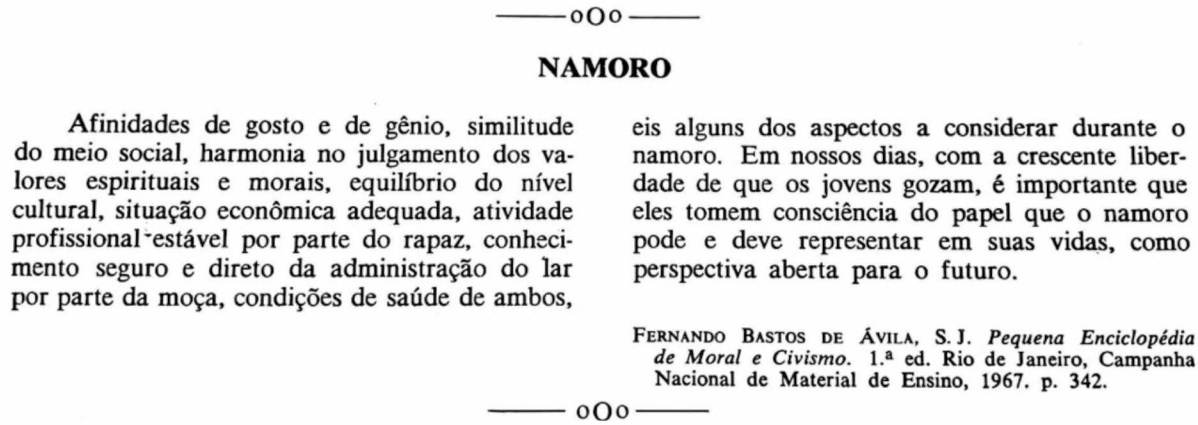
[150] O sergipano Genolino Amado (1902-1989) formou-se em direito e escreveu crônicas para jornais, revistas e rádio (FERREIRA, 1978c, p. 45).

namorados em que o rapaz, dotado de um romantismo exagerado, promete tudo à moça, até mesmo "apanhar uma estrela no céu". Entretanto, a namorada não demonstra estar interessada nessas promessas e revela que seu único desejo é que ele a peça em casamento:

> Ele: Bem...bem... Essa coisa de casamento fica para depois. Não se deve estragar essas horas de poesia com essas ideias burguesas de matrimônio. Falemos dos nossos sonhos de beleza, das nossas ilusões cor-de-rosa, dos nossos ideais tão puros e tão lindos...
> Ela: Mas, Paulozinho... Nem só de romantismo vive uma mulher... Falemos de coisas mais simples, do nosso futuro, do ninho que iremos construir...
> Ele: Está bem. Mas isso fica para mais tarde... [...]. (AMADO, 1950 *apud* FERREIRA, 1978c, p. 43).

No final desta unidade, Ferreira apresenta, ainda, um verbete sobre "namoro" veiculado pela *Pequena Enciclopédia de Moral e Civismo* (FIGURA 45).

FIGURA 45 – "NAMORO" – COMUNICAÇÃO: ATIVIDADES DE LINGUAGEM



——oOo——

NAMORO

Afinidades de gosto e de gênio, similitude do meio social, harmonia no julgamento dos valores espirituais e morais, equilíbrio do nível cultural, situação econômica adequada, atividade profissional estável por parte do rapaz, conhecimento seguro e direto da administração do lar por parte da moça, condições de saúde de ambos, eis alguns dos aspectos a considerar durante o namoro. Em nossos dias, com a crescente liberdade de que os jovens gozam, é importante que eles tomem consciência do papel que o namoro pode e deve representar em suas vidas, como perspectiva aberta para o futuro.

FERNANDO BASTOS DE ÁVILA, S. J. *Pequena Enciclopédia de Moral e Civismo*. 1.ª ed. Rio de Janeiro, Campanha Nacional de Material de Ensino, 1967. p. 342.

——oOo——

FONTE: Ferreira (1978c, p. 53).

A referência à *Pequena Enciclopédia de Moral e Civismo*, que aparece mais de uma vez no decorrer da coleção *Comunicação: Atividades de Linguagem*, revela que Ferreira – mesmo dedicando-se exclusivamente à produção de materiais destinados ao ensino de Língua Portuguesa – estava, também, em sintonia com as prescrições e os valores para a formação moral e cívica que eram veiculados no período. De certa forma, tal menção confirma ainda a circulação do material para além do ambiente obrigatório da disciplina de EMC.

A partir da discussão da *Enciclopédia* apresentada na figura anterior, os estudantes são então conduzidos à reflexão de que o namoro precisava estar em sintonia com a "moral e os bons costumes" da época, pois, na escolha dos parceiros deveriam considerar não somente afinidades e gostos pessoais, como também valores morais e espirituais. Além disso, deveria ser uma relação com perspectiva de futuro, ou seja, com vistas ao casamento, que é o "ponto

de partida para a constituição da família." (ÁVILA, 1972, p. 96). Logo, a definição da *Pequena Enciclopédia de Moral e Civismo* sobre namoro censura, justamente, o comportamento esquivo do rapaz em relação à possibilidade de comprometimento representado na crônica em discussão.

As abordagens de Ferreira ora discutidas, relacionadas ao tema namoro/casamento, possivelmente inserem-se na mesma preocupação de Cegalla em relação à estrutura moral da família. Isto é, orientava-se acerca de questões relativas ao matrimônio e às escolhas prévias a ele, a fim de talvez buscar promover a formação de futuras famílias "bem estruturadas" que, conforme visto anteriormente na discussão proposta pela *Pequena Enciclopédia de Moral e Civismo* (ÁVILA, 1967, p. 221), eram também uma forma de respeito aos valores cristãos.

Diante do observado no decorrer dessa pesquisa, nota-se nos livros didáticos de Língua Portuguesa, como também nos materiais que orientavam a EMC, que os princípios religiosos/cristãos por vezes serviam como base para a discussão da formação moral. É importante recordar que, embora o Estado e a Escola fossem considerados lugares laicos, a educação nesse período se apoiava na religião e nas inspirações de Deus "para atingir seu objetivo de preservação das tradições nacionais, do espírito religioso, da vida ordeira e da dignidade humana." (GUSMÃO; HONORATO, 2019, p. 31).

O Parecer nº 94/71 – que complementa o processo de implementação da EMC conforme o que já tinha sido apresentado no Decreto-Lei nº 869/69 – confirma essa questão ao indicar que, embora a EMC não devesse ser vinculada a nenhuma religião específica ou Igreja, havia a impossibilidade de se ensinar Moral sem recorrer à Religião, visto que para a maioria das pessoas "Deus é reconhecido como sendo o fundamento último da Moral." (CFE, 1971a, p. 300). O documento aponta, ainda, que devido ao fato de o ensino da Moral e da Religião se entrelaçarem, era necessário considerar a realidade do pluralismo religioso dos brasileiros, devendo, portanto, "ser resguardada a garantia à educação religiosa, estabelecida constitucionalmente, e que inclui o direito de orientar-se a moral pelos princípios da opção religiosa dos educandos." (CFE, 1971a, p. 301).

Contudo, o que se observa nos livros didáticos analisados é a presença da religião, atrelada ao ensino de valores morais, como algo inerente ao ser humano, desconsiderando, de certa forma, o direito à não crença – embora o Estado Laico tivesse como pressuposto garantir o direito do cidadão de professar, ou não, alguma fé ou crença religiosa (WILLMS, 2020, p. 55). Além disso, ainda que o parecer reforce o pluralismo religioso presente no país, nota-se que, geralmente, a concepção religiosa na qual esses materiais baseavam-se estava relacionada

essencialmente aos valores católicos/cristãos. Um exemplo disso são as menções a conteúdos bíblicos presentes nas abordagens didáticas ora discutidas[151].

Nos materiais que discutiam o ensino da disciplina de EMC também é possível visualizar essa relação entre Moral e Religião. Na *Pequena Enciclopédia de Moral e Civismo,* Deus é apresentado como o principal norteador dos valores a serem seguidos:

> Do mesmo modo, o mundo, como um todo, nele incluído o homem, só tem sentido quando objetivado por uma consciência extracósmica, que só pode ser Deus, a própria Inteligência Criadora. Assim, é Dele que o mundo e o homem recebem uma significação, uma razão de ser, um fim, que não é outro senão o de realizar-se para aquilo que foram criados, ou seja, a perfeição de sua essência. (ÁVILA, 1972, p. 431).

Na revista *Educação*, por sua vez, Arthur M. Paupério[152] aponta que "sem Deus, não há ordem moral", reforçando que a possibilidade de uma moral neutra era impraticável:

> É impossível organizar a nossa atividade moral como se Deus não existisse... a escola leiga, portanto, que se abstém de qualquer ensino religioso ou mesmo filosófico que pressuponha as verdades fundamentais da vida humana, não pode incutir verdadeira Moral. (PAUPÉRIO, 1978, p. 8).

Na mesma revista, Humberto Grande[153], ao ser questionado em entrevista sobre o conceito de moral, responde que naquele momento, marcado pela subversão de valores, os princípios deveriam partir da ideia de um bem absoluto. Por isso, "relacionamos numa unidade indissolúvel o ensino religioso, moral e cívico. [...] A nossa moral é cristã e respeita a dignidade humana." (GRANDE, 1971, p. 67).

Essa relação entre os valores cristãos e o ensino permeava outras áreas de conhecimento também. Willms, por exemplo, constatou que no período ditatorial o campo educacional ficou marcado por muitas ambiguidades de pensamentos e de práticas pedagógicas, uma vez que, "enquanto se fala na laicidade e na liberdade de crença, temos nos currículos, pelo menos no que diz respeito ao Ensino Religioso, uma base cristã muito forte." (WILLMS, 2020, p. 87). Ainda assim, a autora observou que havia "uma disseminação da moral religiosa, neste caso a cristã, não só nas aulas de Ensino Religioso, mas que esses princípios permeavam as práticas educativas curriculares e extracurriculares no cotidiano escolar." (WILLMS, 2020, p. 102).

---

[151] Filgueiras relata que nos livros didáticos da época destinados à EMC também era possível observar esse entrelaçamento da moral com os princípios cristãos: "Os livros didáticos que relacionam diretamente moral e Deus procuram enfatizar a religião como a forma de religar o homem ao Criador. A religião colabora para o aperfeiçoamento da moral. [...] Estes livros relacionam a moral especialmente à religião cristã, mais especificamente o catolicismo. Os Dez Mandamentos são as principais regras morais que devem ser seguidas pelos homens." (2006, p. 167).

[152] Ver apêndice 1.

[153] Ver apêndice 1.

Assim, observa-se que o cristianismo estava, num certo sentido, arraigado no cotidiano da sociedade da época que, por consequência, influenciava em como e quais valores a escola deveria transmitir.

Outra justificativa para a presença recorrente dos valores religiosos nas leis, pareceres e decretos educacionais, assim como nos materiais didáticos e revistas pedagógicas, que vale ser recordada, está relacionada à dicotomia que havia no período entre comunismo e religião – que motivou, por exemplo, as manifestações relacionadas à *Marcha da Família com Deus pela Liberdade* ora discutidas. Sá Motta revela que discursos contra o comunismo enfatizavam que a filosofia comunista "negava a existência de Deus e professava o materialismo ateu; [...] pretendia substituir a moral cristã e destruir a instituição da família [...]." (SÁ MOTTA, 2002, p. 20). Nessa lógica, a menção a esses valores era importante para reforçar os ideais do governo ditatorial na defesa da moral e dos bons costumes. Além disso, seria uma forma de demonstrar um posicionamento contrário aos princípios do comunismo.

Apesar dessas questões, e da indicação de que em todas as áreas de estudo do currículo escolar os professores deveriam "conduzir seus alunos à vivência dos conceitos teóricos da moral [...]." (CFE, 1971a, p. 307) que, como visto, acabava entrelaçando-se com a religião, por outro lado, o que se observa nos livros didáticos de Língua Portuguesa publicados após a Lei 5.692/71, quando comparados aos materiais anteriores, é que os valores religiosos recebem menos ênfase.

Embora as máximas religiosas continuem aparecendo vez ou outra nos livros de Cegalla e Ferreira para exemplificar assuntos gramaticais – o que revela que a crença e os valores pessoais dos autores, por sua vez, conservavam-se –, textos literários e atividades relacionadas com abordagens explícitas a assuntos religiosos/cristãos são menos frequentes nesses livros. Inclusive, a oração[154] que abre os livros da coleção "Português", de Cegalla, deixa de aparecer na coleção posterior à legislação. Diante disso, as abordagens explícitas relacionadas ao tema foram em sua maioria localizadas nos livros de Ferreira, em que se observa a presença de princípios cristãos/bíblicos.

Uma delas utiliza o texto "A cruz mais leve", de Malba Tahan[155], que narra uma antiga lenda cristã de um jovem que, recém-convertido ao Evangelho, recebe uma cruz para seguir,

---

[154] Os quatro livros da coleção "Português" apresentam, após informações editoriais, a seguinte epígrafe, intitulada "Prece", de autoria de Visconde de Taunay: "Dai-me, Senhor, coragem e força para que possa mostrar-me digno de haver sido criado à vossa imagem".

[155] Júlio César de Melo e Sousa (1895-1974), nome verdadeiro de Malba Tahan, dedicou-se à literatura com temas orientais, com obras profundamente moralistas. Dedicou-se, também, a estudos matemáticos, buscando ensinar através da diversão (FERREIRA, 1978b, p. 52).

junto a outros peregrinos, pela estrada de Jerusalém. Sentindo-se torturado e fatigado pelo peso da cruz que carregava, aproveitou uma noite, enquanto todos descansavam, para trocar sua cruz por outra que considerava mais leve. No outro dia, ao reiniciar a viagem notou, porém, que ninguém se sentia prejudicado pela troca, pois a cruz que havia escolhido como a mais leve era, justamente, aquela que carregara no dia anterior.

A partir dessa narrativa de fundo moral, que Ferreira introduz questionando se o aluno agiria ou não como o personagem, o autor propõe uma série de atividades que utilizam conceitos religiosos, como: "o que significa se converter ao Evangelho, isto é, tornar-se cristão"; "o que significa peregrinação"; como também, o ensinamento moral proposto pela narrativa, considerando o provérbio: "A nossa dor é sempre maior que a dos outros". Em um dos exercícios interpretativos pede ainda aos estudantes que julguem se o ato cometido pelo personagem poderia ser considerado maldoso ou não. Por fim, solicita no trabalho de comunicação oral que os alunos realizem a seguinte atividade, que exigiria, por sua vez, conhecimentos cristãos prévios:

FIGURA 46 – "QUE SABEMOS SOBRE JESUS CRISTO?"

V — TRABALHO ORAL

Prepare-se bem para poder participar deste trabalho: Que sabemos sobre Jesus Cristo?

FONTE: Ferreira (1978b, p. 57).

Apesar da aparente diminuição de referências a princípios religiosos nas coleções posteriores à lei, nota-se que, assim como observado nas leis, decretos, pareceres e outros materiais educacionais que discutiam EMC no período ditatorial, os autores dos livros didáticos de Língua Portuguesa, ora analisados, por vezes pautavam-se igualmente em uma concepção moral essencialmente religiosa/cristã[156] – reflexo tanto das suas crenças pessoais e do que consideravam válido transmitir aos alunos, como dos valores que permeavam a sociedade da época, uma vez que os livros didáticos carregam não só as concepções e sistemas de valores dos seus autores, mas também de seu tempo (CAPELATO, 2009). Entende-se, nesse aspecto, que essas abordagens, como representações, configuram-se como discursos pensados e intencionais (CHARTIER, 2002a), em conformidade com o contexto no qual se inserem.

[156] Contudo, vale salientar novamente que Cegalla e Ferreira destacam-se em relação às abordagens de cunho moral/religioso se comparados a Soares, que discute tais assuntos com menos frequência, tanto nos livros anteriores, como posteriores à Lei 5.692/71.

Ao elucidar formas de conduta exemplares e bons hábitos a partir desses princípios morais e religiosos buscava-se, de certo modo, formar indivíduos conscientes de suas ações e dos valores a serem cultivados, capazes então de viver em sociedade harmoniosamente, respeitando a Deus, à família, a si mesmo e ao próximo. Nessa lógica, observou-se nesses materiais didáticos que os valores morais, por vezes, se entrecruzavam com os valores cívicos, visando tanto o aperfeiçoamento individual do caráter, como o *bem comum*. Compreende-se, portanto, "que a civilidade é uma espécie de colaboradora da virtude, podendo, num certo sentido, transformar-se nela, na medida em que indica respeito e proporciona o bem aos semelhantes." (AUGUSTI, 1998, p. 16).

5.2 VALORES CÍVICOS

Cooperar para o *bem comum* corresponde ao "resumo de todas as obrigações cívicas" necessárias para a manutenção "do bem público, patrimônio comum de todos." (ÁVILA, 1967, p. 54). Por isso, a educação cívica era também de extrema relevância para o período em discussão, pois, em conjunto com a educação moral, buscava preparar o "bom cidadão" (GRANDE, 1971, p. 67). A *Pequena Enciclopédia de Moral e Civismo* define o civismo como "a atuação consciente e esclarecida do cidadão, no seio da comunidade, através do cumprimento dos seus deveres de cidadania e de seu esforço em contribuir para o progresso e engrandecimento de sua Pátria." (ÁVILA, 1967, p. 81). Contava-se, portanto, com a ação e a vigilância constante da sociedade, para se garantir:

> Obediência às leis, preservação da ordem, defesa da moral e dos bons costumes, estímulo aos valores sociais positivos, repressão aos elementos ou fatores sociais negativos, incentivo aos jovens para desenvolvimento harmonioso e sadio de sua personalidade, colaboração nas obras sociais e iniciativas que visem ao bem-estar humano [...]. (ÁVILA, 1967, p. 82).

O aluno era considerado um cidadão em formação, por isso a escola deveria tanto ensinar a criança sobre o bem, como bem educá-la para a civilização, apresentando condutas indispensáveis para a formação de um cidadão ordeiro, espiritual e patriótico. Assim, "para se perfilar aos ideais de homem civilizado", no período em questão, o aluno "precisaria interiorizar um conjunto de códigos de comportamento e sentimentos como um mecanismo para autocontrolar as suas pulsões e emoções [...]." (GUSMÃO; HONORATO, 2019, p. 25).

Nos livros didáticos de Língua Portuguesa, esses códigos de comportamento, por vezes, eram apresentados em forma de recomendações, mesclando valores morais e cívicos. É o caso,

por exemplo, do texto "Conselho aos moços"[157] de Olavo Bilac, abordado por Cegalla (1967b) no livro destinado à 4ª série do ginasial. O autor era reconhecido pelo seu patriotismo e foi, inclusive, na época ditatorial declarado como patrono do serviço militar. De acordo com Hansen (2015), em abril de 1966, o General Castello Branco, então presidente da república, baseou-se nos seguintes argumentos para fazer do famoso poeta o primeiro patrono civil das Forças Armadas Brasileiras:

> - que Olavo Bilac foi o grande propugnador do Serviço Militar obrigatório, em favor de cuja adoção empreendeu uma campanha de âmbito nacional nos anos de 1915 e 1916;
> - que seus poemas, a letra do Hino da Bandeira e seus discursos vibrantes constituem o catecismo cívico da juventude brasileira;
> - que o sentimento do dever cívico se inspira nos momentos em que a Pátria tem a oportunidade de rememorar os seus vultos maiores, buscando em suas atitudes exemplos para as novas gerações, [...]. (2015, p. 123).

É, justamente, a partir de um profundo sentimento patriótico, que proporcionou tal reconhecimento ao autor, que o texto "Conselho aos moços" aborda questões morais, espirituais e cívicas:

> Sede bons, fortes e justos; [...] Quando desaparecermos da terra, nela ficaremos, não com os nossos nomes passageiros e com as nossas fisionomias fugitivas, mas com o suor, o sangue, as lágrimas que tivermos deixado sobre este solo, e com os gestos de energia, os atos de nobreza, as palavras de justiça e de ternura que tivermos semeado sobre o grande seio da Pátria, nossa mãe e nossa filha ao mesmo tempo, mãe pela vida que nos deu e filha pelo amparo que recebeu do nosso esforço carinhoso [...] E sede, também, serenos para que possais desprezar as injúrias e as calúnias com que os mesquinhos e os maus sempre procurarão deturpar o vosso pensamento [...] Vivei, meus amigos, com o coração cheio de fé, com o cérebro cheio de luz, com o corpo cheio de saúde! [...] Que Deus e a Pátria vos protejam! (BILAC, 1924 *apud* CEGALLA, 1967b, p. 231).

Nos comentários sobre o texto, Cegalla revela, assim como o presidente Castello Branco declarou na época, reconhecer os discursos e os conselhos de Bilac como exemplares, capazes de promover "o catecismo cívico" da juventude brasileira. É interessante observar como Cegalla apropria-se, no decorrer da coleção *Português*, de textos de vultos nacionais e de pessoas que viveram para o engrandecimento do Brasil, como Olavo Bilac, Rui Barbosa e outros, para exemplificar valores morais e cívicos. De acordo cm Filgueiras (2006, p. 137), essa prática era também comum e essencial em livros didáticos de EMC, servindo como exemplo de civismo para os alunos. Isso porque, o próprio Decreto-lei nº 869/69 instituía no art. 2º, como importante para tal formação, "o culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história".

---

[157] Do livro *Últimas conferências e discursos* (1924).

Cegalla não apresenta exercícios de interpretação para o texto de Bilac, mas na proposta de redação indica, a partir da narrativa, a discussão do seguinte tema: "Qualidades que mais enobrecem a pessoa humana" (CEGALLA, 1967b, p. 233). No texto, Bilac aponta – além das atitudes de bondade, fé e justiça, destacadas no trecho anterior –, que é do sentimento altruísta que "nascem as grandes pátrias", assim as "grandes almas, verdadeiras almas, são as abnegadas, que se anulam e dissipam em outras." (BILAC, 1924 *apud* CEGALLA, 1967b, p. 231). Nesse sentido, dentre as qualidades que enobrecem a alma humana, poderia estar, também, esse sentimento de altruísmo em prol do bem comum e do engrandecimento do país.

Na época aqui discutida, dedicar-se ao *bem comum* era, também, dedicar-se ao *trabalho* e comprometer-se com o progresso da nação. Devido a essa valorização ao trabalho, a partir de 1964 evidenciavam-se ainda mais questões relacionadas à educação e à formação profissional dos cidadãos brasileiros como meios para se alcançar o desenvolvimento econômico que conduziria, por fim, o país ao progresso almejado[158]. Esse entrelaçamento entre educação e desenvolvimento é, portanto,

> fruto do binômio segurança desenvolvimento que orientou ideologicamente o Estado Militar pós-1964. Parte-se do pressuposto de que o desenvolvimento econômico e social depende do homem e de sua qualificação profissional. Qualificação profissional que asseguraria produtividade para que o Brasil se desenvolvesse econômica e socialmente, gerando, dessa forma, maior segurança. (ALMEIDA, 2009, p. 46).

Valério (2007) menciona que a Teoria do Capital Humano (TCH) – elaborada por um grupo de norte-americanos, em 1950, coordenados por Theodore W. Schultz – foi uma das teorias norteadoras da educação brasileira desse período.

> De acordo com os princípios de Schultz, a relação dada entre qualificação, força de trabalho e crescimento econômico é direta, na medida em que a aquisição de conhecimentos levaria ao aumento de produtividade, à elevação de renda do trabalhador e, consequentemente, ao desenvolvimento da sociedade como um todo. Portanto, segundo essa teoria, devido à aquisição de conhecimento, os indivíduos podiam se tornar detentores de capacidades economicamente valiosas, ou seja, de *know-how*. Quanto maior a formação do trabalhador, mais elevada seria sua habilidade cognitiva e produtiva. A fusão do conhecimento com a capacidade de produção, portanto, constituir-se-ia numa importante alternativa para a ampliação das taxas de lucro do capital nacional. (VALÉRIO, 2007, p. 28).

A autora indica, a partir da análise de Kuenzer (1992 *apud* VALÉRIO, 2007), que é possível visualizar traços da Teoria do Capital Humano na reforma educacional implementada

---

[158] Vale destacar, contudo, que essa ode ao trabalho e ao desenvolvimento não se inaugura no período ditatorial. Getúlio Vargas, por exemplo, com sua política trabalhista, já promovia nas décadas anteriores "consideráveis investimentos em prol do desenvolvimento do país." (VALÉRIO, 2007, p. 18).

em 1971, principalmente no ensino de 2º grau, uma vez que sublinhava a valorização e a promoção social do trabalhador pela via da qualificação profissional. Questões referentes à educação como preparação para o trabalho são evidentes, por exemplo, no *Relatório do Grupo de Trabalho para a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus,* que apresenta justificativas para as proposições da Lei 5.692/71, e enfatiza a necessidade da reforma em função de "duas ordens principais de razões, em grande parte, convergentes":

> A primeira situa-se no maior desenvolvimento sócio-econômico, que vai incorporando à força de trabalho e de consumo amplos segmentos da população, antes marginalizados, para os quais a Educação já surge como necessidade imediata; e a segunda identifica-se com a evolução dos conhecimentos determinando novas técnicas de produção e formas de vida, num mundo governado pela ciência, que tornam insuficiente a tradicional educação primária como preparo mínimo do homem comum. (RELATÓRIO, 1971, p. 133).

O *Relatório* aponta, ainda, que se planejava o ensino da época, principalmente o de 2º grau, com o objetivo de garantir "que todos, num País como o Brasil", chegassem "à idade adulta com algum preparo para o trabalho ou, pelo menos, com uma opção de estudos claramente definidas." (RELATÓRIO, 1971, p. 137). A questão da preparação para o trabalho permeia, portanto, de forma significativa as diretrizes da Lei 5.692/71. No artigo 1º, por exemplo, definia-se o seguinte: "O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania." (BRASIL, 1971b).

No artigo 5º, por sua vez, definia-se uma parte de educação geral, e outra de formação especial, que teria como objetivo: "a sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau." (BRASIL, 1971b). A sondagem de aptidões, iniciada na 6ª série do 1º grau, acontecia por meio de um orientador educacional, "responsável por informar os alunos sobre as diversas profissões existentes, sondar os interesses e aptidões, indicar o caminho do futuro trabalhador, ou seja, do aluno que estava prestes a escolher uma profissão para exercer na sociedade." (SILVA, 2008, p. 35). No artigo 10º indica-se, inclusive, que seria obrigatória a instituição da Orientação Educacional, "incluindo aconselhamento vocacional, em cooperação com os professores, a família e a comunidade." (BRASIL, 1971b).

Após a promulgação da Lei 5.692/71 o ensino passava, então, a apresentar características embasadas numa política desenvolvimentista que envolvia:

> Desenvolver potencialidades; qualificar para o trabalho; iniciação para o trabalho. A escola era idealizada na lei como local de qualificação da mão de obra para o mercado

> de trabalho. O estudante tinha o direito de ter uma formação adequada que resultasse em uma ocupação profissional satisfatória, auxiliando no desenvolvimento do país. (ALVARES, 2020, p. 123).

Nessa lógica, aquele que buscasse o engrandecimento do país, e o *bem comum*, valorizaria, também, o trabalho e sua participação na sociedade, uma vez que ter uma profissão e exercê-la constituiria não somente um direito – que garantiria sustento e satisfação pessoal , mas também um dever do homem para com a sociedade, sendo um meio de servir à Pátria e impulsionar o país ao progresso: "O trabalho é um *dever* inelutável de todo homem, qualquer que seja a concepção moral e religiosa que o inspira." (ÁVILA, 1967, p. 490, grifos originais).

Nos livros didáticos de Ferreira e Cegalla nota-se que o trabalho é apresentado como um importante mecanismo para se alcançar o *bem comum* e o progresso da nação. Isso pode ser observado, principalmente, por meio das frases que exemplificavam conteúdos gramaticais: "Seu trabalho é necessário à Pátria.", "O Brasil espera que cada um cumpra o seu dever." (FERREIRA, 1971d, p. 191, 99), "Glorifiquemos a Pátria com nosso trabalho." (CEGALLA, 1967a, p. 230), "O patriotismo consiste, sobretudo, no trabalho." (CEGALLA, 1969, p. 273), entre outras. Algumas abordagens literárias – mais evidentes, contudo, nos livros de Cegalla – buscaram também discutir sobre o assunto.

Por meio do texto *Oração e Trabalho*, de Rui Barbosa[159], Cegalla (1967b) discorre, por exemplo, sobre a importância do trabalho, assim como da sua capacidade de promover o fortalecimento cívico, moral e espiritual do homem. O autor inicialmente apresenta Rui Barbosa, reconhecido como um "defensor perpétuo da lei, da justiça, da moral e do direito" (SALGADO, 1978, p. 22), como "um dos mais opulentos e perfeitos escritores da língua portuguesa", e um importante político que lutou por causas de justiça e liberdade, como "a redenção dos escravos e a implantação da República". Aponta, ainda, que a trajetória de Rui Barbosa foi "povoada de atos de bravura cívica e de sentimento religioso, ele mesmo a resumiu nestas palavras: 'Estremeceu a Pátria, viveu no trabalho e não perdeu o ideal'." (CEGALLA, 1967b, p. 46).

O texto apresentado por Cegalla, no livro destinado à 4ª série do ginasial, pertence à publicação *Oração aos Moços*, que consiste num "discurso de paraninfo que Rui Barbosa escreveu para os bacharelandos de 1920[160], da Faculdade de Direito de São Paulo." (1967b, p.

[159] Rui Barbosa (1849-1923), nascido em Salvador-BA, foi advogado, jornalista, jurista, político, diplomata, ensaísta e orador. Fonte: Academia Brasileira de Letras (Ver apêndice 1).
[160] A edição do livro consultada por Cegalla data de 1956.

47). O recorte da narrativa em questão aborda o trabalho e a oração como cruciais para a gênese da moral humana:

> Oração e trabalho são os recursos mais poderosos na criação moral do homem. A oração é o íntimo sublimar-se d'alma pelo contato com Deus. O trabalho é o inteirar, o desenvolver, o apurar das energias do corpo e do espírito, mediante a ação contínua de cada um sobre si mesmo e sobre o mundo onde labutamos. O indivíduo que trabalha, acerca-se continuamente do autor de todas as coisas, tomando na sua obra uma parte, de que depende também a dele. [...] Quem quer, pois, que trabalhe, está em oração ao Senhor. [...] Não é oração aceitável a do ocioso; porque a ociosidade a dessagra. Mas, quando o trabalho se junta à oração, e a oração com o trabalho, a segunda criação do homem, a criação do homem pelo homem, semelha às vezes, em maravilhas, à criação do homem pelo divino Criador. Ninguém desanime, pois, de que o berço não lhe fôsse generoso, ninguém se creia malfadado por lhe minguarem de nascença, haveres e qualidades. Em tudo isso não há surprêsas que se não possam esperar da tenacidade e santidade no trabalho. (BARBOSA, 1956 *apud* CEGALLA, 1967b, p. 45-46).

De acordo ainda com Cegalla, nos comentários sobre o texto, "esta oração – que pode ser considerada o testamento espiritual de Rui Barbosa – encerra preciosos ensinamentos aos jovens" (1967b, p. 47). A partir disso, o autor propõe as seguintes atividades interpretativas:

FIGURA 47 – "ORAÇÃO E TRABALHO" – ATIVIDADES DE INTERPRETAÇÃO

Questionário:

1) Quais os recursos mais poderosos na criação moral do homem ?
2) Deus nos dá a vida e os talentos necessários, que nós devemos desenvolver e aprimorar pelo nosso esfôrço pessoal, a fim de nos tornarmos indivíduos plenamente realizados. Com que palavras o autor nos diz isto ?
3) Quando é que o trabalho é uma "oração ao Senhor" ?

FONTE: Cegalla (1967b, p. 47).

Considerando as palavras de Rui Barbosa, a oração e o trabalho seriam, então, os "recursos mais poderosos" na formação moral do homem. Além disso, Cegalla atenta no segundo exercício para a questão das habilidades e talentos nativos de cada um, que, por serem "presentes divinos", deveriam ser aprimorados e desenvolvidos por meio da "educação, atividade e perseverança. Tal a missão do trabalho." (BARBOSA, 1956 *apud* CEGALLA, 1967b, p. 45). O que remete, num certo sentido, para a importância da orientação vocacional dos estudantes, ora discutida, que a Lei 5.692/71 reforçou no artigo 10º. Embora a publicação do livro didático citado seja anterior à promulgação da legislação em questão, vale destacar que a preocupação em orientar os alunos a identificar suas aptidões e interesses para, então,

indicar os caminhos profissionais, é anterior a esse período[161], visto que a orientação vocacional se revelava de

> Importância vital para o indivíduo e valor inestimável do ponto de vista social e econômico, pois o progresso científico, cultural e técnico de um país está em dependência estreita da formação profissional dada a nova geração, sem contar que a felicidade individual é grandemente influenciada pelo ajustamento do indivíduo a seu trabalho. (ÁVILA, 1967, p. 366).

Neste sentido, descobrir e desenvolver esses talentos e aptidões por meio da educação e do esforço pessoal seria, além do preparo para o mercado de trabalho a fim de contribuir com a sociedade, uma forma de os estudantes se tornarem, como indica Cegalla, "indivíduos plenamente realizados", uma vez que "descobrir a vocação é achar o objetivo para o qual se volta a vida do indivíduo. A profissão nada mais é que uma das formas ou caminhos que conduzem a esse objetivo." (ÁVILA, 1967, p. 366).

Os "preciosos ensinamentos" que encerram a narrativa, conforme declara Cegalla, consistem, sobretudo, nessa proposta de que o trabalho e o esforço pessoal completam espiritualmente o homem, sendo então importante para a formação moral dos indivíduos. Trabalhar seria, nessa lógica, estar em oração e em contato direto com o divino. Ao relacionar religião ao trabalho buscava-se, provavelmente, inculcar ainda mais importância nesta atividade, no sentido de que não seria relevante somente para o desenvolvimento individual e para a participação do indivíduo na sociedade, como necessário para se demonstrar devoção e fidelidade religiosa.

Dava-se tal significado espiritual ao trabalho igualmente pelo fato de, muitas vezes, ser uma atividade árdua, assim a justificativa para manter a dedicação diante de algumas dificuldades estaria relacionada às recompensas religiosas: "[...] toda a tradição bíblico-cristã, não esquece que todo trabalho é penoso, e ela assume esta pena, dando-lhe um valor de purificação, de reparação e de redenção: 'comerás o teu pão, com o suor de teu rosto; e 'quem não trabalha não merece comer'." (ÁVILA, 1967, p. 490).

Nos materiais didáticos analisados, por vezes o exercício profissional é também apresentado a partir dessa lógica de que o esforço e o sofrimento podem proporcionar crescimento espiritual e fortalecimento moral. Soares (1966), por exemplo, apresenta no livro destinado à 1ª série do ginasial o texto memorialístico "Meu cajueiro", de autoria de Humberto

---

[161] Silva, ao analisar historicamente a constituição do serviço de Orientação Educacional até o período ditatorial, afirma que "a primeira aparição da Orientação Educacional no Brasil ocorreu em 1924, no Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, quando era feito um trabalho com o objetivo de selecionar e orientar os alunos matriculados naquela instituição." (SILVA, 2008, p. 17).

de Campos, em que o autor comenta que, quando menino, morou em S. Luís do Maranhão, e lá passou sua juventude "lutando pela vida, enrijando o corpo no trabalho bruto e fortalecendo a alma no sofrimento" (CAMPOS, 1947 *apud* SOARES, 1966, p. 9).

Cegalla (1969), por sua vez, por meio do texto "A hora e a vez de Augusto Matraga", de João Guimarães Rosa[162], aborda, no livro destinado à 3ª série do ginasial, mais explicitamente como a fé, o trabalho e o sofrimento contribuem para a redenção espiritual e a reabilitação moral do homem. O texto, apresentado por Cegalla como um conto,[163] integrante do livro *Sagarana*[164], narra o conflito entre o *bem* e o *mal* a partir da história de Augusto Matraga, ou Nhô Augusto, do alto sertão mineiro, que passou sua vida no vício e no crime. Até o dia em que, traído por seus comparsas e abandonado por sua mulher, foi barbaramente torturado, sendo, então, recolhido e tratado por um "casal de pretos", que lhe ensinam a moral cristã. Cegalla dedica quatro páginas do livro – número significativo, se comparado aos demais textos presentes em sua coleção – para apresentar um recorte do texto de Guimarães, que narra justamente o momento em que o personagem, arrependido e tomado pelo horror das grandes maldades realizadas no seu passado, recebe a visita de um padre, convidado pelo casal de amigos, para aconselhá-lo em seu desejo de redenção:

> - Mas será que Deus vai ter pena de mim, com tanta maldade que fiz, e tendo nas costas tanto pecado mortal?
> - Tem, meu filho. Deus mede a espora pela rédea, e não tira o estribo do pé de arrependido nenhum...
> [...]
> - Fé eu tenho, fé eu peço, Padre...
> - Você nunca trabalhou, não é? Pois, agora, por diante, cada dia de Deus você deve trabalhar por três, e ajudar os outros, sempre que puder. [...] Reze e trabalhe, fazendo de conta que esta vida é um dia de capina com sol quente, que às vezes custa muito a passar, mas sempre passa. E você ainda pode ter muito pedaço bom de alegria... Cada um tem a sua hora e a sua vez: você há de ter a sua." (ROSA, 1964 *apud* CEGALLA, 1969, p. 38-39).

---

[162] Um dos mais importantes escritores brasileiros, o mineiro João Guimarães Rosa (1908-1967) foi contista, romancista e novelista. Membro da ABL, eleito em 1967, ficou reconhecido pela publicação de obras como: *Sagarana* (1946); *Grande sertão: veredas* (1956); *Corpo de Baile* (1956) e outras. Fonte: Academia Brasileira de Letras.

[163] De acordo com Paulo Rónai (2001), as narrativas que formam o volume *Sagarana* podem ser categorizadas como novelas – e não como contos – devido tanto à extensão relativamente grande dos textos, como também à existência, em cada um deles, de vários episódios.

[164] O livro *Sagarana*, obra de estreia de Guimarães Rosa, publicado em 1946 (a edição consultada por Cegalla data, contudo, de 1964), é considerado uma obra-prima da literatura brasileira. Composto por nove novelas, que se entrelaçam, o livro apresenta histórias do regional mineiro e dos aspectos físicos, sociais e psicológicos do homem. Guimarães Rosa era conhecedor e amante de diversos idiomas, por isso o livro está repleto de neologismos, arcaísmos, regionalismos, metáforas e musicalidade. O próprio título consiste num neologismo criado a partir da palavra "saga" (história fantástica) e do pospositivo tupi "rana" (semelhante/parecido), ou seja, *Sagarana* é literalmente "algo parecido com uma saga".

Apesar de apresentar somente um fragmento do texto, em nota de rodapé, Cegalla exibe um resumo da história, comentando que na sequência da narrativa se conta que "os longos dias de sofrimento e a palavra amiga do sacerdote ajudaram Nhô Augusto a se voltar para Deus e a fazer penitência dos seus pecados." (CEGALLA, 1969, p. 37). Assim, retira-se com o casal de amigos para outro povoado e tenta esquecer seu passado, regenerando-se "moralmente, vivendo no trabalho e na prática das boas obras." (CEGALLA, 1969, p. 37). Tempos depois, porém, recebe a visita de um cangaceiro, Joãozinho Bem-Bem, e seu bando. Ressurge, então, em Matraga o valente que ele procurava esquecer, sentindo-se tentado a voltar à antiga vida. No entanto, mantém sua promessa e segue com sua fé, na tentativa de continuar restaurando seu caráter e seus princípios.

Até que um dia, "já de alma livre do peso dos pecados [...] despediu-se dos seus benfeitores e, montando no seu jumento, fez caminho para o arraial do Rala-Côco, onde os jagunços de Joãzinho Bem-Bem semeavam atrocidades e terrores." (CEGALLA, 1969, p. 37). Matraga enfrenta o cangaceiro e, preocupado com a salvação de Joãozinho Bem-Bem, pede que ele se arrependa de seus pecados. Sem ouvir resposta, uma vez que o cangaceiro já havia morrido, morre ele também, porém de forma serena e com um sorriso nos lábios, sabendo que finalmente chegara "sua hora e sua vez", sendo, então, a morte a sua verdadeira redenção.

> A vida retraída do valentão arrependido que, depois de ter sido deixado como morto pelos capangas do adversário, levou anos a restaurar a saúde do corpo e a amansar o espírito sedento de vingança inspira ao leitor uma inquietação crescente. Treme-se por esta alma perdida e reencontrada, que por fim só escapará à tentação da desforra por outro ato louco de valentia que o redime, mas ao mesmo tempo o aniquila. (RÓNAI, 2001, p. 14).

A dualidade entre o bem e o mal parece, dessa forma, marcar esse mundo de jagunços e fazendeiros, no qual se apresenta a possibilidade de conversão por meio da fé, da dedicação ao trabalho e do sofrimento.

Na maioria das narrativas apresentadas neste estudo, notou-se que os autores pouco discutem nas atividades interpretativas questões que promovem uma compreensão mais aprofundada acerca dos escritores e suas obras. Geralmente, nas coleções analisadas, informações biográficas e bibliográficas aparecem após a apresentação dos textos principais, porém a partir de breves informações. Neste caso, ao contrário, além do resumo que acompanha o trecho do texto em questão, Cegalla aborda no decorrer das atividades características da linguagem da narrativa de Guimarães Rosa e como se apresenta o retrato do interior mineiro na obra. O que revela, portanto, o reconhecimento de Cegalla – como também uma provável preferência pessoal – em relação ao autor e à sua importância para o cenário literário brasileiro.

Nos demais exercícios, além de questionar sobre o perfil de cada personagem, e quais ensinamentos foram proferidos pelo sacerdote no texto, o autor propõe, ainda, duas questões finais com maior enfoque na recuperação moral de Nhô Augusto:

FIGURA 48 – "SAGARANA" – ATIVIDADES DE INTERPRETAÇÃO

7) Que fatôres contribuíram para a reabilitação moral de Nhô Augusto?

8) Torturado pelo remorso, a criatura humana sente a necessidade irresistível de confessar a outrem os seus crimes e delitos, para, de certo modo, ver-se livre dêles e aliviar o pêso da consciência. Encontre a frase do texto que se relaciona com esta afirmação.

FONTE: Cegalla (1969, p. 41).

Indica, além disso, na proposta de redação o seguinte tema: "Invente a história de um homem que se reabilitou moralmente através do sofrimento e do trabalho." (CEGALLA, 1969, p. 43). Em sintonia com os princípios bíblicos ora discutidos, apresentados na *Pequena Enciclopédia de Moral e Civismo*, Cegalla demonstra, tanto por meio do texto em questão, como do discurso de Rui Barbosa, sua concepção de que o trabalho e o sofrimento constituiriam uma forma de conectar-se ao divino e alcançar a plenitude, podendo promover ainda redenção e transformação moral. Assim, além de ser uma atividade importante para civismo, visto a contribuição para a organização social e para o desenvolvimento do país, o incentivo ao trabalho se justificava também por sua importância para a formação do caráter e para a manutenção da fé.

Embora a Lei 5.692/71, como se viu anteriormente, enfatizasse a preparação para o trabalho "como elemento de formação integral do aluno" (BRASIL, 1971b), nas três coleções didáticas publicadas após a lei em questão observou-se, por outro lado, a ausência de abordagens relacionadas ao tema. O texto de Guimarães Rosa ora discutido é, inclusive, repetido por Cegalla em sua coleção *Português Fundamental,* porém para outros fins. O autor cita no final do livro destinado à 7ª série do primeiro grau (1975a, p. 117) o mesmo fragmento e faz a mesma descrição que fez anteriormente do romance, mas no *Caderno de Exercícios* nota-se que o texto em questão não recebe nenhuma atividade ou proposta interpretativa. Isso porque, nessa edição, o autor utiliza a história de Augusto Matraga na unidade didática "Formas de Construção Literária" apenas como exemplo para discussão do gênero narrativo, dispensando a abordagem anterior em que buscou apresentar, por meio do texto de Guimarães Rosa, o trabalho e a oração como importantes para a (trans)formação moral e cívica das

pessoas[165]. Não há como se indicar o que pode de fato ter promovido tal mudança de abordagem e a omissão em relação ao tema, contudo recorda-se que, assim como as escolhas operadas pelos autores dos livros didáticos não são neutras, os silêncios podem ser também reveladores: "existe dos manuais uma leitura em negativo!" (CHOPPIN, 2002, p. 22).

Por sua vez, outros valores cívicos, relacionados ao *bem comum,* passam a receber maior enfoque nessas coleções posteriores à legislação. Para Cegalla, por exemplo, "o interesse pelo bem comum é que distingue os bons cidadãos" (1975b, p. 21). Por isso, observa-se novamente nesses materiais a presença de atividades que propõem o julgamento moral acerca de determinadas atitudes e seus impactos na vida individual e entre sociedade. Cegalla aborda tal assunto no livro destinado à 5ª série do primeiro grau, por meio do texto "Seu Tico",[166] de Carlos Povina Cavalcanti[167]. Antes de apresentar a história, contudo, propõe o seguinte:

FIGURA 49 – "SEU TICO" – "PORTUGUÊS FUNDAMENTAL"



FONTE: Cegalla (1973a, p. 17).
LEGENDA: "Seu Tico tinha fama de antipático, mas no fundo era um homem bom e direito. Vejam como ele agiu certo, no caso dos figos".

[165] Nos materiais de Cegalla, em que as repetições de textos entre uma coleção e outra são mais frequentes, é possível observar mudanças e permanências em relação às discussões morais e cívicas. Ora essas abordagens são mantidas e/ou enfatizadas nas edições posteriores à Lei 5.692/71, ora são suprimidas, como no caso de "A hora e a vez de Augusto Matraga"; ou seja, não há um padrão. Um exemplo em que há acréscimo e aprofundamento dessas questões pode ser visualizado por meio do texto "Marcoré", de Antonio Olavo Pereira, que o autor utiliza no livro destinado à 1ª série do ginasial para a discussão, entre outros assuntos, de qualidades morais. Por sua vez, no *Caderno de Exercícios* da coleção posterior à legislação, destinado à 5ª série do primeiro grau, além desta discussão, o trabalho interpretativo realizado a partir do texto passa também a abordar um tema recorrente em seus livros: a relação entre pais e filhos e a importância da família.
[166] O texto é um fragmento do livro de memórias "Volta à infância", publicado por Cavalcanti em 1972.
[167] Carlos Povina Cavalcanti (1898-1974) foi advogado, jornalista e escritor. (CEGALLA, 1973a, p. 18).

A partir de uma recordação de infância, Cavalcanti narra uma conversa que certo dia teve com um senhor que vivia em seu bairro e era conhecido como Seu Tico, "um velhote de poucas palavras, que os meninos achavam muito antipático." (CAVALCANTI, 1972 *apud* CEGALLA, 1973a, p. 17). Nesse dia, o senhor pediu a ele, por quem dizia ter especial apreço, que solicitasse às demais crianças da região que não furtassem mais os figos da pequena plantação de figueiras que cultivava em seu quintal. O garoto promete, então, realizar o que chama de sua "primeira intervenção diplomática da meninice": "Eles achavam o velhote um sovina. Talvez, por isto, o nome: Tico, coisa diminuta insignificante. Mas valeu minha intervenção. [...] Não furtariam mais os figos, mas seu Tico lhes daria, quando maduros, alguns frutos." (CAVALCANTI, 1972 *apud* CEGALLA, 1973a, p. 18).

No *Caderno de Exercícios* correspondente, o autor solicita na proposta de redação: "Escreva uma carta a seu Tico, dizendo-lhe o que você acha da atitude dele no caso dos figos." (CEGALLA, 1973b, p. 14). Além de solicitar a opinião do aluno acerca do comportamento do personagem do texto, no tópico de "Expressão Oral" o autor complementa o estudo com a seguinte proposta: "Conversa do professor com os alunos sobre a importância da convivência pacífica dos indivíduos, na comunidade, e dos povos, no mundo." (CEGALLA, 1973b, p. 14). No caso da história, o roubo dos figos parece, a princípio, um ato inocente, visto que era realizado por crianças e por algo de "valor baixo", contudo, para Seu Tico, as frutas possuíam mais do que um valor propriamente monetário. O furto representa, dessa forma, um ato moralmente incorreto, prejudicial tanto para o indivíduo que o comete, como também para o *bem comum*, ou seja, para a convivência em sociedade. Logo, a mediação do garoto diante de tal situação, assim como a atitude de Seu Tico que é positivamente avaliada por Cegalla ao introduzir o texto, serviriam como exemplo para a proposta de discussão entre professor e alunos acerca da importância da busca pela convivência pacífica, necessária não apenas para que as pessoas coexistam sem maiores problemas, mas para "que estabeleçam entre si relações de colaboração capazes de promover o maior bem de todos." (ÁVILA, 1972, p. 160).

Por sua vez, Ferreira demonstra, a partir do texto "Tutiá"[168], do autor Newton Prates[169], que determinadas atitudes prejudiciais ao *bem comum* poderiam ainda resultar em consequências legais. No conto em questão, apresentado no livro destinado à 7ª série do primeiro grau da coleção *Comunicação: Atividades de Linguagem*, narra-se a história de um

---

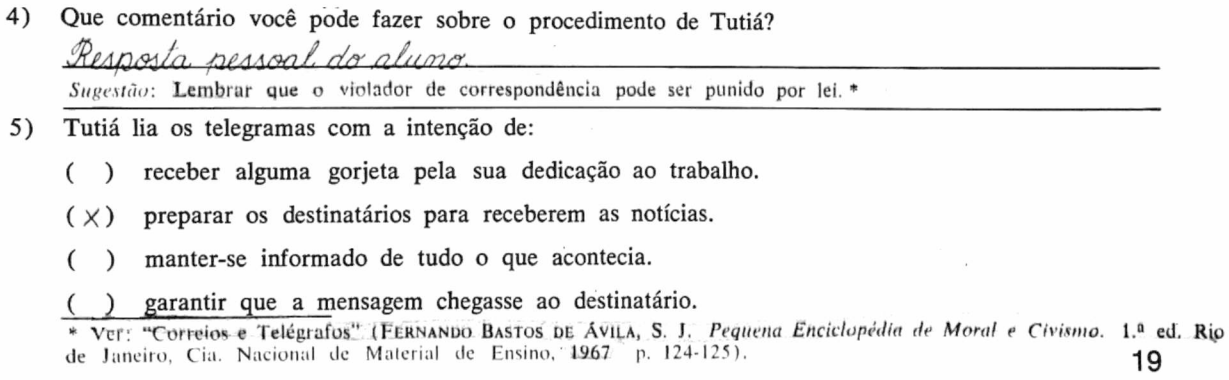
[168] Conforme o autor, o texto foi retirado do seguinte livro: *Sua história, sua gente, seus costumes apud* Wagner Ribeiro, *Antologia Luso-brasileira*. São Paulo, F.T.D., 1964, p. 169.

[169] Januário Newton Prates (1905-1988) dedicou-se ao jornalismo e ao rádio, sendo um jornalista mineiro reconhecido. Sua obra quase toda ficou em páginas de jornais (FERREIRA, 1977, p. 18).

carteiro, chamado Tutiá, muito bem-intencionado, que "zelava pela emoção geral, evitando que os corações sofressem demais com as notícias, ou batessem exageradamente com as alegrias inesperadas" (PRATES, 1964 *apud* FERREIRA, 1977, p. 18). Sua função na repartição onde trabalhava era a de abrir telegramas antes de enviá-los, assim ficava sabendo do conteúdo de cada um deles e preocupava-se em entregá-los já antecipando aos remetentes se eram boas ou más notícias. Apesar disso, ninguém o criticava pela invasão de privacidade, pelo contrário, era muito querido entre as pessoas, pois entregava essas notícias sempre com um abraço de consolo, ou um sorriso de comemoração, dependendo do conteúdo do telegrama.

Além dos demais exercícios de interpretação e vocabulário, Ferreira propõe as seguintes questões:

FIGURA 50 – "VIOLADOR DE CORRESPONDÊNCIAS" – COMUNICAÇÃO: ATIVIDADES DE LINGUAGEM



4) Que comentário você pode fazer sobre o procedimento de Tutiá?

Resposta pessoal do aluno.

Sugestão: Lembrar que o violador de correspondência pode ser punido por lei. *

5) Tutiá lia os telegramas com a intenção de:

( ) receber alguma gorjeta pela sua dedicação ao trabalho.

(X) preparar os destinatários para receberem as notícias.

( ) manter-se informado de tudo o que acontecia.

( ) garantir que a mensagem chegasse ao destinatário.

* Ver: "Correios e Telégrafos" (FERNANDO BASTOS DE ÁVILA, S. J. *Pequena Enciclopédia de Moral e Civismo*. 1.ª ed. Rio de Janeiro, Cia. Nacional de Material de Ensino, 1967 p. 124-125).

19

FONTE: Ferreira (1977, p. 19).

O livro didático analisado é uma versão destinada ao professor, por isso apresenta, além das respostas, outras sugestões aos docentes. Embora a narrativa aborde a atitude de Tutiá como um comportamento bem-intencionado, ao questionar sobre isso no exercício quatro, Ferreira propõe ao docente que o estudante seja também lembrado de que tal ato correspondia a uma violação das leis. Acerca do assunto, sugere ainda a leitura do verbete "Correios e Telégrafos" veiculado pela *Pequena Enciclopédia de Moral e Civismo*, que confirma ser "crime violar correspondência alheia, punido com detenção de um a seis meses ou com multa. Na mesma pena incorre [...] quem indevidamente divulga, transmite a outrem, ou utiliza, abusivamente, comunicação telegráfica ou radioelétrica dirigida a terceiro [...]." (ÁVILA, 1967, p. 125). A *Enciclopédia* aponta, ainda, que essas penas seriam acrescidas da metade se houvesse dano para outrem, ou como no caso da história, se o agente do crime exercesse função em serviço postal, telegráfico, radioelétrico ou telefônico.

Violar correspondências seria, portanto, um problema tanto para o próprio violador, quanto para a sociedade. Em vista disso, caso o docente levasse de fato a orientação de Ferreira em consideração, a interpretação que o aluno teria do texto provavelmente seria diferente daquela feita somente a partir da leitura da narrativa de forma isolada, pois seria conduzido também à informação de que algumas atitudes, embora pareçam inofensivas, e não tenham como objetivo prejudicar alguém, podem ser ilegais e acarretar outros tipos de consequências mais graves, como a prisão.

Além dessas abordagens que buscavam estabelecer um *juízo moral* acerca de determinados atos e suas possíveis consequências – tanto para o indivíduo, como para sociedade – outro tema relacionado ao *bem comum* presente nos materiais publicados após a Lei 5.692/71 diz respeito à conscientização acerca de problemas que afetavam o país, a natureza e o mundo de forma geral, como questões ambientais de devastação e poluição, por exemplo. Essas discussões, por outro lado, não estão evidentes nas coleções anteriores à legislação, isso porque a maior parte dos textos localizados que abordam esses assuntos são recortes de reportagens, artigos, crônicas, charges, quadrinhos e propagandas, ou seja, gêneros textuais que, como visto anteriormente, o ensino de Língua Portuguesa passou a admitir cada vez mais justamente a partir da década de 1970, momento que vivenciava o *boom* dos meios de comunicação audiovisual.

Ao final das unidades didáticas que compõem a coleção *Português Fundamental*, por vezes recortes de reportagens, artigos jornalísticos e propagandas são apresentados como leituras complementares, com ou sem atividades relacionadas. No Caderno de Exercícios destinado à 7ª série, por exemplo, encontra-se no final unidade didática que tem como leitura principal a crônica "Automobilismo", do jornalista Raul Machado de Carvalho, um texto jornalístico sobre poluição, tema sem relação com a crônica anterior, ou mesmo com as discussões presentes na unidade didática na qual se insere. A proposta do autor é que o aluno realize, após a leitura complementar desse texto, intitulado "Sujismundo", uma espécie de atividade extra, isto é, um "teste" para avaliar seu aproveitamento na disciplina de Língua Portuguesa:

> Agora você vai ler com atenção o texto abaixo, reproduzido de um jornal carioca. Depois, responda corretamente às dez questões propostas e marque, no gráfico, um ponto para cada resposta certa. O total de pontos obtidos refletirá o seu grau de aproveitamento no estudo de Português. (CEGALLA, 1975b, p. 41).

Em seguida, apresenta o seguinte texto e ilustração (FIGURA 51):

FIGURA 51 – "SUJISMUNDO" – PORTUGUÊS FUNDAMENTAL



Sujismundo

Sem qualquer preocupação política, mas simplesmente educativa, a AERP, Assessoria Especial de Relações Públicas da Presidência da República, criou uma figura que vai fazer carreira: a de Sujismundo, o cidadão sem amor à limpeza da sua cidade. Sujismundo das latas de lixo, das cestas colocadas na via pública para recolher papéis e até das existentes nos escritórios: prefere atirar o cigarro pela janela, na cabeça dos passantes.

Castigar os maus hábitos com o riso é bôa e antiga fórmula de educação. Há várias outras caricaturas a inventar para que os cidadãos que não pensam nos outros sejam levados a pensar em si mesmos, como ridículos e prejudiciais à vida de uma grande cidade. Ou, em última análise, do mundo. Sujismundo é símbolo da poluição, inimiga da espécie.

(*Jornal do Brasil*, 28-9-72)

FONTE: Cegalla (1975b, p. 41).

O texto, apresentado sem autoria, retrata a campanha publicitária governamental criada em 1972 pela Assessoria Especial de Relações Pública (Aerp)[170] denominada "Povo desenvolvido é povo limpo". É importante recordar que, embora já fosse uma preocupação anterior ao período, naquele contexto a questão da educação sanitária ganhou destaque no debate sobre as condições do desenvolvimento e do progresso do Brasil. Assim,

> A imagem do Brasil como país "subdesenvolvido" se agravava quando se confirmavam as condições de precariedade, pobreza e de miséria da maioria dos brasileiros. Para muitos, entre esses aspectos, estavam também a falta de higiene que imperava nos espaços públicos e privados e no cotidiano da maioria dos brasileiros. (COLUSSI; BALBINOT, 2008, p. 258).

Por isso, a criação da campanha "Povo desenvolvido é povo limpo" tinha como objetivo orientar a população contra o mau hábito de espalhar lixo em lugares públicos, aliando o conceito de desenvolvimento com o de civilização. A campanha era composta por vídeos em forma de desenho animado de sessenta a noventa segundos de duração, veiculados na televisão e nos cinemas em todo o território nacional, e tinha como personagem principal o Sujismundo – representado na imagem anterior. Segundo seu criador, o publicitário Ruy Perotti Barbosa, tal personagem "foi estrategicamente desenhado para representar um sujeito comum –

[170] A criação da Assessoria Especial de Relações Públicas aconteceu durante o governo de Artur da Costa e Silva (1967-1969) por meio do Decreto n. 62.119, de 15 de janeiro de 1968. De acordo com Reis, em meio à euforia desenvolvimentista que tomava conta do país, a agência tinha como objetivo propagar "slogans otimistas, animando, encorajando, com mensagens positivas, construtivas e ufanistas: *Pra frente, Brasil. Ninguém mais segura este país. O futuro chegou. Brasil, terra de oportunidades. Brasil, potência emergente*. Para os que ainda discordavam, restava a porta de saída, segundo plágio de conhecida campanha estadunidense: *Brasil, ame-o ou deixe-o*." (REIS, 2014, p. 60, grifos originais).

simpático, porém relaxado – que poderia ser identificado com qualquer pessoa, possuidora de maus hábitos de higiene" (BARBOSA, 1972 *apud* COLUSSI; BALBINOT, 2008, p. 259).

Nos vídeos promocionais[171] abordam-se aspectos de limpeza urbana e higiene pessoal retratados a partir do comportamento do personagem principal diante de determinadas situações problema, induzindo, por fim, a uma conscientização. Embora a campanha tenha enfrentado algumas críticas, estas tiveram um alcance muito menor do que o personagem Sujismundo, que se tornou conhecido e conquistou a simpatia de parte da população brasileira. Para a Aerp, a criação do personagem e da campanha era importante, pois buscava conscientizar, além dos adultos, as crianças a respeito de bons hábitos em relação ao meio ambiente e promover uma mudança de comportamento, principalmente devido à forma "lúdica" proporcionada pelo desenho animado (COLUSSI; BALBINOT, 2008).

Apesar da relevância do assunto, e da capacidade de conscientização acerca do tema da poluição que a leitura poderia proporcionar, o "teste" apresentado por Cegalla após o texto complementar "Sujismundo" aborda somente questões relacionadas à gramática e vocabulário. Contudo, a escolha desse texto em específico e sua presença no livro didático em discussão demonstra o alcance considerável que a campanha da Aerp teve naquele momento, além da recepção positiva que obteve no contexto educacional[172]. Isto posto, pode-se considerar que a leitura em questão poderia resultar no reconhecimento do já popular personagem e das propagandas veiculadas, o que, por si só, seria capaz de promover entre os estudantes certa conscientização a respeito da poluição e dos maus hábitos que agravavam essa situação. Ao propor um texto com opinião favorável à campanha[173], Cegalla revela, da mesma forma, ir ao encontro dos preceitos divulgados pelo governo da época de que "povo desenvolvido é povo limpo", e que aquele que descuida dos espaços públicos, assim como Sujismundo, não respeita o *bem comum*.

Por sua vez, Soares propõe em duas unidades didáticas de um mesmo livro, destinado à 6ª série do primeiro grau, uma porção de textos e atividades relacionados exclusivamente à

---

[171] Os vídeos veiculados durante a campanha foram acessados por meio do acervo do Arquivo Nacional disponíveis na plataforma *YouTube*.

[172] Além da televisão, rádios e cinema, a campanha foi promovida também em instituições variadas, principalmente nas escolas de todo o país, realizando-se incontáveis conferências, palestras e debates (COLUSSI; BALBINOT, 2008, p. 262).

[173] Colussi e Balbinot afirmam que "como indicativo dos posicionamentos de oposição ao regime militar, desde o seu anúncio, a própria campanha do Sujismundo foi muito criticada por enfatizar o binômio limpeza/desenvolvimento." (2008, p. 258). Por isso, era comum que veículos de comunicação como a imprensa escrita divulgassem, além de críticas favoráveis, posicionamentos contrários à campanha, cumprindo seu papel "de posicionar-se e de garantir que através das críticas à campanha se construíssem espaços de oposição ao regime." (2008, p. 258).

problemática da poluição. O texto de abertura da primeira unidade intitula-se "A morte do mundo"[174]. Nele, aponta-se que sem a diminuição dos poluentes no planeta, e do tratamento correto ao lixo produzido pela sociedade, a espécie humana desapareceria, e junto com ela peixes, aves e plantas, deixando "uma paisagem desoladora. Uma pré-estreia do espetáculo que preparamos para nossos netos. Ele será apresentado em 2017, se continuarmos montando o cenário." (REVISTA REALIDADE, 1970 *apud* SOARES, 1977, p. 99). A partir disso, Soares propõe exercícios e outras leituras acerca do tema, como por exemplo, a seguinte HQ intitulada "Cebolinha", de Mauricio de Sousa[175]:

[174] Soares indica que o texto (apresentado sem autoria) foi extraído da revista *Realidade*, publicada em junho de 1970.

[175] Mauricio Araújo de Sousa (1935) é um dos mais famosos cartunistas do Brasil. Com a criação da série de quadrinhos "Turma da Mônica", e seus simpáticos personagens infantis, o autor já alcançava na época grande sucesso aqui e no exterior. Em junho de 1971, por exemplo, a tiragem de *Mônica* chegou a 250 mil exemplares (SALDANHA, 1975).

FIGURA 52 – "CEBOLINHA" – COMUNICAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA



FONTE: Soares (1977, p. 103).

Após a leitura da HQ – gênero que aparece com frequência na coleção em discussão – Soares propõe que o estudante entreviste pessoas responsáveis por diversos setores a respeito do problema da poluição (FIGURA 53).

FIGURA 53 – "O PROBLEMA DA POLUIÇÃO NO MUNDO" – COMUNICAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA

1. **Escrever:**

   trabalho em grupos: elaborar roteiro de entrevista a ser feita com pessoas da cidade (comerciantes, industriais, prefeito, vereadores, técnicos da Prefeitura, etc.) sobre o problema da poluição.

2. **Falar — Ouvir**

   a) Entrevista com pessoas da cidade.
   (Em discussão dirigida pelo professor, os grupos decidem antes quantas e quais pessoas cada grupo vai entrevistar)

   b) Apresentação pelos grupos dos resultados das entrevistas, acompanhados de análise e conclusões.

FONTE: Soares (1977, p. 104).

Na unidade didática seguinte, a autora apresenta o texto "*Litterbug* nativo"[176]. Nele, aponta-se que *Litterbug* refletia os americanos que não se importavam com a sujeira e com os lixos nas ruas. Mencionado pelo texto como "primo ideológico" de Sujismundo, que tentava a mesma coisa no Brasil, *Litterbug* foi um símbolo utilizado em campanhas americanas para mostrar como o povo não deveria ser. A partir disso, o texto descreve parte da campanha da Aerp em torno do personagem Sujismundo que, embora relaxado e sempre deixando um traço de sujeira por onde passava, era uma figura simpática, o que facilitava o processo de aceitação por parte da população que também mantinha maus hábitos em relação ao meio ambiente: "identificadas com um personagem que as faz rir, as pessoas aceitam a carapuça sem grandes resistências." (REVISTA VEJA, 1972 *apud* SOARES, 1977, p. 105). Aponta-se, ainda, que a campanha teve de fato um alcance considerável entre a população, uma vez que muitas pessoas, sensibilizadas pela figura de Sujismundo, confessavam-se "mais atentas e dispostas a ajudar na manutenção da limpeza pública." (REVISTA VEJA, 1972 *apud* SOARES, 1977, p. 105).

Por meio dessa leitura, Soares propõe uma série de atividades relacionadas ao processo de comunicação, promovendo a identificação dos conceitos de emissor-mensagem-receptor:

[176] Soares (1977, p. 105) indica que o texto (apresentado sem autoria) foi extraído da revista *Veja*, n. 215, 18/10/1972.

FIGURA 54 – "PROCESSO DE COMUNICAÇÃO" – COMUNICAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA



2. Indique, no texto, a frase que expressa o *objetivo* do emissor.

3. Nos Estados Unidos, a mensagem é comunicada através de:

um *símbolo* — Litterbug

No Brasil, a mensagem é comunicada através de:

um *símbolo* — Sugismundo
um *slogan*

Símbolo = figura ou imagem que serve para representar alguma coisa.
Slogan = "frase curta e incisiva que gaba um produto e aparece habitualmente nos anúncios deste" (Caldas Aulete, Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa).

a) Sugismundo — símbolo — representa o quê?
b) Qual o slogan da campanha simbolizada por Sugismundo?
c) Reveja o conceito de slogan acima: qual o "produto" que esse slogan gaba?

FONTE: Soares (1977, p. 107).

Para isso utiliza, inclusive, os cartazes que promoviam a campanha da Aerp:

FIGURA 55 – "POVO DESENVOLVIDO É POVO LIMPO" – COMUNICAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA

4. A campanha utilizou também cartazes com o slogan, como o que mostra a fotografia abaixo:



O que simboliza a parte em branco do cartaz?

FONTE: Soares (1977, p. 107).

Além disso, solicita a opinião do estudante a respeito desse *slogan* que, na época, foi também alvo de críticas[177]:

FIGURA 56 – "O QUE É UM POVO DESENVOLVIDO?" – COMUNICAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA

1. **Escrever:**
   Povo desenvolvido é povo limpo (campanha do Sugismundo)
   Povo desenvolvido é povo bem alimentado (campanha dos produtores de leite)
   Para *você*: o que é um povo desenvolvido? Justifique.

2. **Falar — Ouvir**
   Discussão dirigida: a turma discute, sob a coordenação do professor, com base nas redações, a resposta à pergunta: o que é um povo desenvolvido?

FONTE: Soares (1977, p. 108).

Observa-se, portanto, que essas duas unidades didáticas estão, de algum modo, conectadas. Isso porque, a autora busca primeiramente situar o aluno a respeito do problema da poluição, propondo a elaboração de entrevistas com setores responsáveis que pudessem discutir o assunto e apresentar possíveis soluções para, depois, trazer a campanha da Aerp por meio da leitura de "Litterbug nativo". Apesar disso, Soares não aborda nos exercícios relacionados a esse texto os objetivos educativos da campanha, mas promove, no tópico de expressão escrita e oral, uma discussão mais crítica a partir do seu slogan de divulgação, que enfatizava o binômio limpeza/desenvolvimento.

Também em sintonia com a questão dos problemas ambientais que o país e o mundo enfrentavam, Ferreira apresenta no livro destinado à 6ª série do primeiro grau o texto "Uma experiência muito séria"[178], de Wilson Rio Apa[179]. Nele, narra-se o momento em que três irmãos estão num laboratório tentando continuar as experiências iniciadas pelo avô, cientista já falecido, a fim de obter um preparado químico inofensivo que eliminasse a poluição do ar e livrasse as pessoas do nervosismo, tornando-as alegres e bondosas. Contudo, a fórmula em experiência entra em ebulição e a fumaça e o fogo tomam conta do ambiente, impedindo que

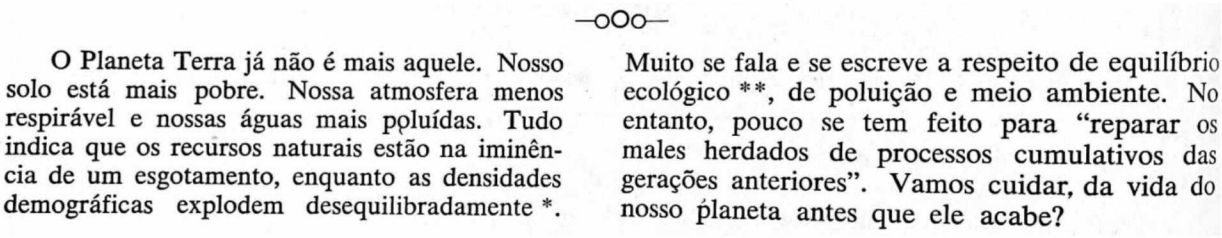
[177] Conforme discutido, a campanha recebeu na época inúmeros posicionamentos contrários, tanto em relação aos seus objetivos, como também em torno do *slogan* de divulgação, que foi "pretexto para enxurradas de críticas. Em São Paulo, parte da imprensa analisou o *slogan*, 'Povo desenvolvido é povo limpo', avaliando que, por simples questão de coerência, o correto deveria ser, 'povo limpo é povo civilizado'." (COLUSSI; BALBINOT, 2008, p. 265). No próprio texto apresentado por Soares, aponta-se que o *slogan* da campanha motivou, inclusive, outras manifestações, como "a embaraçosa paráfrase feita numa campanha dos produtores de leite. Para eles, 'povo desenvolvido é povo bem alimentado'." (REVISTA VEJA, 1972 *apud* SOARES, 1977, p. 105).

[178] O texto é um fragmento do romance *O menino e o presidente*, publicado por Wilson Apa em 1970.

[179] Wilson Galvão do Rio Apa (1925-2016), nascido em São Paulo, foi jornalista, teatrólogo, dramaturgo e escritor brasileiro (FERREIRA, 1978b).

as crianças continuem o experimento. Além dos exercícios costumeiros de interpretação, gramática e vocabulário, o autor propõe no tópico "Discussão em Grupos" o seguinte tema: "Um dos grandes males do mundo moderno é a poluição. Que medidas tomaria para controlar esse mal, se você fosse o Presidente da República." (FERREIRA, 1978b, p. 23). Além disso, no fim da unidade didática apresenta o seguinte texto complementar[180]:

FIGURA 57 – "POLUIÇÃO" – COMUNICAÇÃO: ATIVIDADES DE LINGUAGEM



—oOo—

O Planeta Terra já não é mais aquele. Nosso solo está mais pobre. Nossa atmosfera menos respirável e nossas águas mais poluídas. Tudo indica que os recursos naturais estão na iminência de um esgotamento, enquanto as densidades demográficas explodem desequilibradamente *.

Muito se fala e se escreve a respeito de equilíbrio ecológico **, de poluição e meio ambiente. No entanto, pouco se tem feito para "reparar os males herdados de processos cumulativos das gerações anteriores". Vamos cuidar, da vida do nosso planeta antes que ele acabe?

FONTE: Ferreira (1978b, p. 30).[181]

Na abordagem realizada por Cegalla, por meio do texto "Sujismundo", as atividades não buscavam discutir e aprofundar o tema apresentado. Por outro lado, assim como o fez Soares nos exemplos anteriores, no trabalho aqui realizado por Ferreira – considerando tanto a leitura do texto ficcional, quanto do texto extraído de uma revista do período – o estudante é situado e incentivado a discutir sobre a poluição. A não ser a ideia fictícia de uma fórmula química capaz de eliminar toda a poluição do ar, conforme as crianças do texto "Uma experiência muito séria" buscam desenvolver, outras medidas cabíveis e mais próximas da realidade não são mencionadas por Ferreira no decorrer desta unidade didática. Contudo, a partir da proposta de discussão em grupo, em que o aluno deveria se colocar no lugar do Presidente da República, o estudante é convidado a refletir sobre possíveis atitudes e medidas que, em sua opinião, as entidades governamentais poderiam colocar em prática para a solução do problema, evidenciando que a poluição não era um problema decorrente apenas dos (maus) hábitos dos cidadãos – como a campanha da Aerp parecia buscar demonstrar.

Soares, por sua vez, aborda a questão do descarte do lixo por meio do texto "Lixo que a prefeitura não aproveita alimenta a favela"[182]. A reportagem, apresentada no livro destinado à 5ª série do primeiro grau, discute sobre o fato de a prefeitura de Belo Horizonte não ter, na

[180] Na coleção *Comunicação: atividades de linguagem*, de Ferreira, é comum no fim das unidades didáticas a presença de pequenos textos – recortes de jornais, revistas e verbetes de enciclopédias– acerca de temas variados que, por vezes, complementam a discussão do texto principal, mas não apresentam atividades relacionadas.
[181] Ferreira indica que o texto foi extraído da Revista *Petrobrás*, julho/agosto de 1974, n. 268, p. 5.
[182] A autora indica que o texto (apresentado sem autoria) foi publicado no jornal *Estado de Minas*, no dia 24/05/1970.

época, um programa eficiente de reaproveitamento do lixo recolhido, alegando ser uma atividade antieconômica para o país. Contudo, o texto revela que o que não era aproveitado pela prefeitura, acabava sendo de extrema valia para a população de favelas localizadas perto do local em que a Prefeitura descartava o lixo recolhido das ruas: "Homens, mulheres e crianças vivem do que apanham no meio da sujeira. Enchem sacos de latas velhas, papéis sujos, vidros e metais, para vender tudo e conseguir algum dinheiro." (JORNAL ESTADO DE MINAS, 1970 *apud* SOARES, 1972, p. 96). No decorrer da reportagem narram-se as histórias de algumas dessas pessoas e as dificuldades que enfrentavam no dia a dia.

No trabalho com o texto, Soares aborda elementos da narrativa, como também aspectos que diferem uma reportagem de outros tipos de textos. Em seguida, a autora continua a discussão sobre a questão do lixo, apresentando inicialmente de forma complementar duas notícias extraídas também de jornais da época:

FIGURA 58 – "LIXO" – COMUNICAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA

LIXO

Finalmente, vamos ter mesmo a nossa indústria do lixo. Outras capitais brasileiras fizeram a experiência, com os melhores resultados. Com isso, teremos um incremento na produção de fertilizantes, surgirão mais empregos e contaremos com mais uma grande indústria. Além disso, já podemos sonhar em ver o fim da "bôca do lixo", onde famílias inteiras — às centenas — disputam tudo o que é jogado lá pelos caminhões de lixo. Até alimento encontrado é disputado pelos catadores que vivem na Vila Betânia, final da rua São Jorge.

(Do *Estado de Minas*, de 30/10/71)

SOLUÇÃO PARA O LIXO: O PROBLEMA PAULISTA

São Paulo acordou muito tarde para o problema do lixo e, até agora, apenas incinera 800 das 3.100 toneladas coletadas diàriamente na Capital. Como cêrca de 200 toneladas são industrializadas na Usina de Lixo de Itaquera (inaugurada êste ano), restam 2.100 toneladas que continuam sendo despejadas em precários aterros sanitários ou, mesmo, a céu aberto, sistema condenado pela Organização Mundial de Saúde.

(Do *Estado de São Paulo* de 9/05/1970)

FONTE: Soares (1972, p. 101).

Após a leitura, tanto da reportagem principal como dos dois textos complementares, Soares orienta que os alunos realizem uma discussão em grupo e apresentem suas opiniões acerca das seguintes possíveis soluções de destino ao lixo:

- se os depósitos de lixo deveriam ser eliminados por questões de higiene
- se os depósitos de lixo deveriam ser mantidos porque muitos vivem deles
- se os depósitos de lixo deveriam ser eliminados para evitar que seres humanos vivam do lixo
- se a incineração seria a melhor solução. (SOARES, 1972, p. 101).

Neste sentido, a partir da reportagem e de notícias atuais para a época em que o livro didático em questão foi publicado, o estudante é conduzido à compreensão de que o descarte/recolhimento correto do lixo, se negligenciados pelas entidades governamentais, além de um problema econômico, acabavam sendo, também, um problema de saúde para a sociedade, evidenciando a necessidade urgente de programas governamentais adequados para o destino correto do lixo. Contudo, as soluções que elenca para a discussão em grupo são de certa forma superficiais – principalmente ao sugerir a eliminação desses depósitos para evitar que seres humanos sobrevivessem dele –, pois desconsideram outras medidas cabíveis além da remoção dos depósitos, como a possibilidade (e a responsabilidade) por parte das entidades governamentais de amenizar essas desigualdades sociais, promovendo melhores condições de trabalho para que, então, não houvesse a necessidade de essas pessoas dependerem do lixo para sobreviver.

Visto que o livro didático ora analisado era destinado à 5ª série do primeiro grau, talvez uma das justificativas para que Soares tenha evitado uma discussão mais aprofundada sobre o assunto tenha relação com a própria idade dos alunos. Até porque, no currículo escolar da época, era a disciplina de *Estudo de Problemas Brasileiros* que tinha como objetivo "colocar a juventude universitária a par dos magnos problemas nacionais, tanto em sua formulação, quanto em sua gama de soluções." (CFE, 1971a, p. 311). Diante disso, é provável que temas relacionados, por exemplo, à desigualdade social e a melhores condições de trabalho – que os textos abordados por Soares permitiam discutir – fossem nesse período delegados preferencialmente ao ensino superior.

É importante destacar que os problemas referentes à desigualdade social aumentavam cada vez mais a partir dos anos 1970, devido ao curso de modernização e industrialização pelo qual o país passava (REIS, 2014), e que afetava não só essas pessoas retratadas nos textos ora discutidos, como também uma parcela significativa da sociedade da época.

> Setores, categorias e regiões estavam pagando um preço altíssimo pela modernização do país. Entre eles, os pequenos posseiros e proprietários que perderam sua parca terra no processo acelerado de concentração fundiária e viraram desterrados no próprio país – os boias-frias. As nações indígenas, escorraçadas e exterminadas nas vastas regiões do Norte e do Centro-Oeste. Os trabalhadores sem qualificação adaptável à sede de lucro dos capitais, que ficavam à margem, desabrigados e desprotegidos no ambiente cada vez mais esgarçado de um tecido social cujas redes tradicionais de proteção se desintegravam. No quadro regional também se aprofundaram brutalmente as desigualdades, já que a modernização em curso era particularmente concentradora e centralizadora, o que se evidencia no estudo das migrações, no inchamento descontrolado das cidades e na revolução demográfica que concentrou em poucos anos processos que haviam se estendido por décadas em outras sociedades. (REIS, 2014, p. 67).

As questões em torno da poluição, do lixo, assim como da desigualdade social, que se observam nos textos destacados por Soares eram, da mesma forma, reflexo dessa modernização e desse crescimento industrial. Nesse aspecto, a presença de discussões relacionadas à poluição do meio ambiente e ao bem-estar da população nas três coleções publicadas a partir dos anos 1970 revela, independentemente da abordagem, a importância que esses temas passaram a receber na época:

> As visões de rios imundos, fétidos e contaminados ou de lixões a céu aberto não deixavam muitas dúvidas da calamidade que isso representava, mas a imagem de uma chaminé soltando fumaça despertou interpretações ambíguas. Para os habitantes das áreas industriais, a relação entre poluição do ar, doenças, desconfortos diversos e a morte era bastante clara. Entretanto, a mesma imagem se relacionava também com a ideia de oportunidade de trabalho, emprego em uma grande indústria e, por conseguinte, garantia de sobrevivência. Para os industriais, a chaminé simbolizava o sucesso e os anúncios estampados nas páginas de revistas e jornais exibiam orgulhosamente fotos de instalações a pleno vapor. Para uma parte da sociedade e para o governo brasileiro, a fumaça era também um indicativo de progresso, crescimento econômico, ganhos financeiros e todo o conforto que o mundo do consumo possibilitava a quem pudesse pagar. (DUARTE, 2015, p. 66).

Os problemas relativos à poluição nas áreas das grandes cidades, que "mudava a cor do céu, tornava as águas impróprias para uso da população, contaminava lençóis freáticos, [...] exalava odores nauseantes, adoecia as crianças, impedia o crescimento das plantas nos quintais, matava animais domésticos e afugentava pássaros [...]" (DUARTE, 2015, p. 66), evidenciaram da mesma forma a necessidade de se adotar políticas públicas para este mal que, na época, alcançava proporções catastróficas e agravava-se cada dia mais, atingindo a todas as camadas da população (ÁVILA, 1972, p. 500).

Além da presença do tema nos materiais didáticos destinados ao ensino de Língua Portuguesa, Filgueiras (2006) indica que discussões relacionadas à poluição e à preservação do meio ambiente foram, da mesma forma, incorporadas aos livros didáticos destinados ao ensino de EMC durante o período. O que confirma, portanto, que o tema vinha de fato recebendo maior atenção de diferentes setores:

> O combate à poluição vem assumindo alta prioridade nas cogitações do homem civilizado, considerada como condição de sobrevivência da espécie. Governos, universidades, associações de diversos tipos, congressos, simpósios, larga campanha publicitária têm procurado encontrar soluções para frear o seu agravamento. (ÁVILA, 1972, p. 500).

Como a questão da poluição ganhou também destaque em alguns órgãos de imprensa nacionais[183] (DUARTE, 2015), e os textos jornalísticos passaram a incorporar de forma mais intensa os livros didáticos de Língua Portuguesa publicados durante o período devido a demandas específicas da disciplina, é compreensível o fato de esse tema não ter passado desapercebido nesses materiais. Contudo, ao se observar as escolhas dos textos e as abordagens didáticas ora discutidas, é possível considerar que, em sintonia com as discussões do período, esses livros discutem (ou somente apresentam) o tema da poluição e seus agravantes e, consequentemente, promovem uma conscientização em benefício do *bem comum*. Afinal, a questão ambiental aos poucos se apresentava como uma necessidade de mudança de atitudes e hábitos, caso contrário, a poluição descontrolada do ar, das águas e dos solos tenderia (e ainda hoje tende) a tornar insustentável a preservação da natureza e da vida no planeta.

Essas discussões com o objetivo de conscientizar/alertar acerca de determinadas problemáticas atuais à época e de possíveis soluções são menos frequentes nos materiais de Cegalla e Ferreira (posteriores à legislação). Entretanto, os livros de Soares se destacam nesse aspecto, pois, além de fragmentos de entrevistas, artigos e reportagens, apresentam também com recorrência fotografias, ilustrações, charges e quadrinhos extraídos de jornais e revistas para a abordagem de problemas ambientais e sociais que estavam em pauta naquele momento[184]. O que permite visualizar, da mesma forma, os *protocolos de leitura* presentes nesses livros, enquanto indicações dos sentidos pretendidos tanto pelos textos, quanto pelos arranjos gráficos (CHARTIER, 2002b).

Cabe, também, destacar a influência que as charges, quadrinhos, caricaturas, e demais ilustrações, exerceram no período em questão. Com o clima de tensão instaurado pela ditadura, muitos ilustradores buscaram evidenciar, a partir dessas criações, a situação política e econômica do país: "Atualmente temos grandes criadores, como Henfil (os Fradinhos e Zeferino), com sua carga crítica aos costumes e seu humor (negro); Ziraldo (Pererê, Jeremias), refletindo nossa realidade social e apresentando também a importante figura do anti-herói [...]." (SALDANHA, 1975, p. 60).

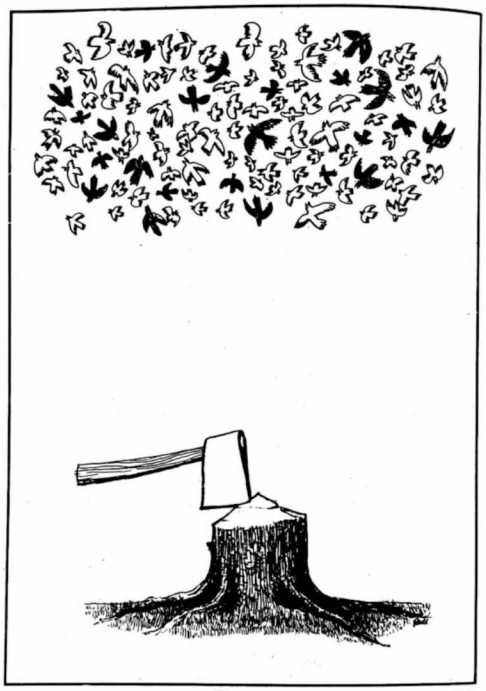
---

[183] Durante consulta ao acervo da *Hemeroteca Digital Brasileira*, constataram-se 5.464 ocorrências relacionadas ao termo "poluição" nos periódicos veiculados entre os anos 1960-1969. Por sua vez, entre os anos 1970-1979, essas ocorrências aumentam significativamente, passando para um total de 55.485. O que evidencia, portanto, que de fato houve uma maior incidência dessa discussão na imprensa escrita da época.

[184] Em *Português Fundamental,* de Cegalla, assim como em *Comunicação: Atividades de Linguagem,* de Ferreira, as imagens apresentadas são produzidas pelos próprios ilustradores contratados para a produção desses livros. Na coleção de Ferreira é possível visualizar, ainda, quadrinhos e anedotas feitos a partir de fotografias que, de acordo com o autor, eram produzidas especificamente para isso com pessoas da própria editora (BULOTAS, 2017). *Comunicação em Língua Portuguesa*, de Soares, por sua vez, apresenta tanto imagens produzidas pelo próprio ilustrador da coleção, como imagens extraídas de jornais e revistas da época.

Para discutir sobre a devastação de florestas, por exemplo, no livro destinado à 7ª série do primeiro grau, Soares apresenta, inicialmente, a seguinte ilustração, de autoria do cartunista Redi[185], veiculada pelo jornal *O Pasquim:*

FIGURA 59 – "DEVASTAÇÃO" – COMUNICAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA



(Desenho de REDI, publicado em O PASQUIM de 24/9/73)

FONTE: Soares (1974, p. 81).

Na página seguinte, Soares propõe a leitura de uma entrevista com o paisagista Burle Marx intitulada "A devastação é total"[186], em que o entrevistado evidencia, a partir de suas observações durante viagens a diferentes territórios brasileiros, que, na época, a devastação no país era muito maior do que se poderia imaginar. Ao ser questionado sobre as consequências que o desmatamento descontrolado poderia promover, o paisagista destaca o seguinte:

> Uma severa modificação climática, com uma enorme diminuição de nossos mananciais. Nascentes vão secar, rios vão virar riachos, simples regatos. E muitos deixarão de ser perenes, como já acontece no seco e sofrido sertão nordestino. Uma vez perdida a capa protetora da cobertura vegetal, a terra fica inteiramente à mercê da erosão. [...] O que resta continua sendo destruído pelo machado e pelo fogo, esses velhos inimigos das florestas. A erosão, também, se processa de modo violentíssimo.

[185] Silvio Redinger (1940-2004), conhecido como Redi, foi um cartunista e ilustrador brasileiro. Trabalhou na revista *Manchete Esportiva*, no jornal *Última Hora*, na Rede Globo e foi colaborador do jornal *O Pasquim* durante a década de 1970. Fonte: Memorial da Democracia (Ver apêndice 1).

[186] De acordo com a autora, a entrevista com Burle Max, de autoria de Oswaldo Amorim, foi veiculada na revista *Veja*, n. 263, em 19/09/1973.

> Ainda se pode salvar uma pequena parte desse autêntico tesouro vegetal. Mas é preciso andar de pressa. Do contrário, nada restará. (MARX, 1973 *apud* SOARES, 1974, p. 84).

A partir disso, indica que era preciso maior atenção da população e das entidades governamentais em relação ao problema da devastação, e conclui:

> Creio que é tempo de o Brasil aprender a amar a natureza – as florestas, os rios, os lagos, os bichos, os pássaros. Creio que é preciso reformular nosso conceito de patriotismo. Patriotismo, para mim, é proteger o nosso patrimônio. Artístico, cultural, e a terra, que nos dá tudo isso. (MARX, 1973 *apud* SOARES, 1974, p. 84).

Nota-se, portanto, que, para o paisagista, a atitude de cuidar do meio ambiente era, também, sinônimo de patriotismo. A partir disso, nas atividades relacionadas, a autora solicita que o estudante estabeleça as relações entre texto e imagem, e indique a mensagem que o humorista buscou comunicar. Nesse caso, observa-se que a ilustração, além de forma, é também conteúdo, devido ao seu potencial interpretativo (CUNHA, 2015). Em seguida, solicita como proposta de escrita o seguinte: "O homem tem outras razões, além das apontadas por Burle Marx, para derrubar matas. Faça uma redação respondendo às seguintes questões: Que razões são essas? São razões válidas? Como preservar a natureza sem perder os benefícios da derrubada das matas?" (SOARES, 1974, p. 89).

Vale recordar que o Brasil se via na época diante de um cenário de intenso desmatamento de florestas, devido tanto à desinformação e a questões comerciais (como indica a entrevista com Burle Marx), como a projetos do governo. Por meio da *Transamazônica*, por exemplo, iniciada em 1970 durante o governo do general Médici, promovida pelo Programa de Integração Nacional (PIN), previa-se a construção de uma rodovia que ligaria o Norte e o Nordeste ao Peru e ao Equador. Ao mesmo tempo, promovia-se, a partir disso, a instalação, com ajuda governamental, de centenas de milhares de camponeses nordestinos sem-terra em agrovilas (REIS, 2014).

> Com a Transamazônica visa-se a integração da Amazônia ao patrimônio econômico, social e cultural do resto do país. Essa rodovia objetiva a ocupação e exploração ordenada e racional dessa parte do Território Nacional, dando condições de fixação ao homem, pelo estabelecimento de um programa integrado de colonização e desenvolvimento, deslocando a fronteira agrícola do Nordeste, incorporando à economia da região nordestina não só terras úmidas do Estado do Maranhão, e ensejando a transformação progressiva de áreas semi-áridas. (ÁVILA, 1972, p. 639).

Souza, por sua vez, menciona que não se tratava apenas de construir uma rodovia, mas, por meio dela, "promover o sentimento de nação que amparasse a legitimidade da liderança política, implantar um modelo de ocupação, ritmo e orientação do processo de modernização,

uma determinada ideia de progresso." (SOUZA, 2020, p. 146). Contudo, o projeto foi abandonado poucos anos após seu início:

> [...] apesar de ter mobilizado sonhos e ilusões, acabaria em fracasso e seria abandonado pelo governo seguinte. Em 1974, quando isso ocorreu, em vez da promessa inicial de 1 milhão de famílias instaladas ao longo do eixo rodoviário a ser construído, havia apenas cerca de 6 mil às margens de uma estrada que, pelo menos em boa parte do trajeto, continuava precária, levantando nuvens de poeira à passagem de caminhões e outros veículos. O faraônico projeto foi esquecido e até considerado inexistente, para amargura das gentes que ali se encontravam. (REIS, 2014, p. 64).

Ainda assim, enquanto esteve em curso, a construção – que ainda segue inacabada – intensificou um desmatamento ilegal e desordenado, causando a morte de milhares de indígenas, modificando, assim, paisagens, povos e cultura. Ou seja, não foi ao todo "ordenada", nem "racional", conforme indicava a *Pequena Enciclopédia de Moral e Civismo*. Isso porque,

> As estradas abertas pela ditadura na Amazônia abriram caminho para um processo desordenado de ocupação do território por pessoas de outras regiões do país, marcado pela precária regularização fundiária, pela grilagem e pelo desmatamento ilegal. (MAISONNAVE, 2020, n.p.).

A ilustração e a entrevista revelam, em certos aspectos, um olhar crítico em torno do desmatamento e da exploração madeireira. Neste sentido, por meio da articulação didática entre essas leituras (verbal e não-verbal), Soares promove uma reflexão acerca dessas temáticas em pauta no período, o que poderia suscitar inúmeras discussões e pontos de vista, assim como alertar a respeito da importância da preservação da natureza que, como indica Burle Marx, seria também sinônimo de patriotismo, isto é, de respeito ao patrimônio comum.

Além disso, nota-se que a autora buscou proporcionar ao aluno o acesso tanto a conteúdos provenientes da imprensa que seguia uma linha tradicional, como da imprensa alternativa[187]. Isso se repete no decorrer da coleção *Comunicação em Língua Portuguesa,* principalmente nos livros destinados à 7ª e 8ª séries do primeiro grau. Assim, junto aos textos literários, e aos textos e imagens extraídos de revistas e jornais da grande imprensa como *Veja*, *Jornal do Brasil*, *O Estado de S. Paulo* e outros, observa-se, com certa recorrência, a presença de textos e ilustrações extraídos também da imprensa alternativa e contestadora que circulava

[187] Durante o período, a imprensa alternativa foi um espaço importante de crítica ao regime militar, de divulgação de denúncias, como também de debate das organizações de esquerda. Buzalaf (2009, p. 112-114) aponta que grande parte da imprensa alternativa da época era declaradamente política e politizada. Publicações como *Opinião*, *Movimento* e a revista *Realidade* (referenciada diversas vezes por Soares no decorrer da coleção *Comunicação em Língua Portuguesa*) mantinham o tom discursivo e argumentativo nos seus textos, em uma crítica mais incisiva e objetiva, enquanto o jornalismo tradicional preconizava os textos essencialmente informativos, impessoais e formais.

naquele momento, principalmente do jornal *O Pasquim*[188], polêmico e reconhecido periódico alternativo da época, considerado subversivo pelos militares (BUZALAF, 2009).

Essas ilustrações são, geralmente, complementares às leituras principais (como no exemplo anterior) e às temáticas de cada unidade didática na qual se inserem, e em sua maioria remetem a discussões em pauta no período. No livro destinado à 8ª série do primeiro grau, por exemplo, Soares organiza uma série de textos e atividades que se destinam exclusivamente à discussão sobre a influência dos meios de comunicação em massa na sociedade. Entre eles, apresenta a crônica "A idade da Comunicação"[189], de Paulo Mendes Campos[190]. Nela, o autor destaca que, apesar das facilidades dos meios de comunicação da época, não havia entre as pessoas uma comunicação realmente eficaz:

> [...] Não há uma ilha perdida para Robinson, nem uma rota desconhecida para Ulisses. Uma pessoa pode ocupar todas as horas do dia informando-se do que se passa no resto do mundo. As palavras básicas de todas as comunidades e nações são as mesmas: paz, amor, liberdade, fraternidade, justiça, democracia, bem-estar, riqueza coletiva. Mas a comunicação não se estabelece. Dizemos paz e fazemos guerra. Proclamamos o amor e puxamos armas. [...]. Mas é o velho apólogo que se repete: procura-se a Comunicação, isto é, um cego tenta agarrar num quarto escuro um gato que não está lá dentro. Conseguiu criar para isso diversos engenhos, laços, arapucas, jornais, rádio, televisão; faz discursos e ameaças, chia como um rato ou ronrona como uma gata no cio. Mas nada pode acontecer: a comunicação não é deflagrada. [...]." (CAMPOS, 1973 *apud* SOARES, 1975, p. 49).

Após a leitura da crônica, Soares questiona a opinião do aluno a respeito do tema:

> No texto, a opinião do autor é que, apesar de toda a facilidade de comunicação de que dispõe o mundo atual, a comunicação entre os homens "não se estabelece", "não é deflagrada", ou seja: os homens não conseguem comunicar-se, não conseguem entender-se uns com os outros. Você concorda com a opinião do autor, isto é, você também julga que os homens não conseguem comunicar-se? Ou discorda, isto é, julga que os homens se comunicam cada vez mais e melhor? [...] A redação pode ser enriquecida com notícias de jornais e revistas que ilustrem sua opinião." (SOARES, 1975, p. 52).

---

[188] Nascido em 1969, o jornal *O Pasquim* surge em um momento de crescimento de um jornalismo considerado alternativo e criativo, como um espaço de resistência e expressão. Assim, enquanto o jornalismo tradicional da época buscava apresentar textos informativos, impessoais e formais, "o semanário fez justamente o contrário: utilizou das formas de discurso e linguagem mais codificadas e subjetivas, e construiu uma comunicação bastante próxima dos leitores [...]." (BUZALAF, 2009, p. 114). Defensor da liberdade e da democracia, *O Pasquim* se destacava pelo seu caráter "altamente crítico, corrosivo, debochado e bem-humorado que estampou suas páginas em pleno auge do regime militar e do Ato Institucional nº 5 (AI-5)." (BRASIL, 2012, p. 160, grifos originais). Um dos principais periódicos da imprensa alternativa da época – que mais vendeu, e mais tempo durou – o jornal contava com grandes personalidades, como: Millôr Fernandes, Ziraldo, Jaguar, Henfil, Tarso de Castro, Chico Buarque, Ivan Lessa, Paulo Francis, Vinícius de Moraes, entre outros. A grande utilização de ilustrações, charges e quadrinhos carregados de um teor crítico e politizado sobre questões da época colaborou com a fórmula de sucesso de *O Pasquim*, que teve uma circulação relevante e uma boa aceitação popular (BRASIL, 2012).

[189] Soares (1975, p. 50) indica que a crônica foi extraída da revista *Manchete*, de novembro de 1973.

[190] Paulo Mendes Campos (1922-1991), nascido em Belo Horizonte (MG), foi poeta, tradutor e cronista. Fonte: Instituto Moreira Salles (Ver apêndice 1).

Em seguida a essa proposta, a autora apresenta o texto "A comunicação e todos os seus prejuízos"[191], de Luiz Lobo, como leitura complementar a essa unidade didática, propondo inicialmente as seguintes reflexões:

FIGURA 60 – "MEIOS DE COMUNICAÇÃO" – COMUNICAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA

Você lê jornais, revistas, vê televisão, ouve rádio, recebe notícias do mundo todo, é informado do que ocorre em todas as partes — os recursos tecnológicos do mundo atual tornam a transmissão de mensagens fácil e rápida.

Que efeito tem tudo isso sobre você?

Os meios de comunicação de massa aproximam as pessoas ou afastam-nas umas das outras?

Pense sobre essas perguntas, discuta com seus colegas e seu professor, antes de ler o texto abaixo, onde você encontrará o que a esse respeito pensam McLuhan — autor de vários livros sobre a comunicação no mundo atual — e Luiz Lobo, jornalista, o autor do texto.

FONTE: Soares (1975, p. 54).

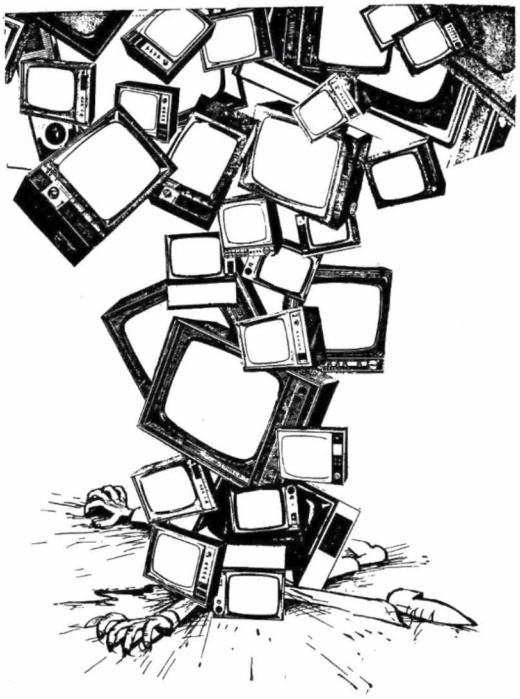
Luiz Lobo indica no texto, partindo das discussões de Marshall McLuhan, que os meios de comunicação influenciam as pessoas e são tão penetrantes "a tal ponto que suas consequências pessoais, políticas, econômicas, estéticas, psicológicas, morais, éticas e sociais não deixam qualquer fração de nós mesmos inatingida, intocada ou inalterada." (LOBO, 1970 *apud* SOARES, 1975, p. 54). Diante disso, Lobo reflete sobre a importância de se comunicar de forma consciente, além de simplesmente "receber" as mensagens que esses meios de comunicação emitem. Para ele, é preciso, portanto, estar atento a essas mensagens "deixando de aceitá-las passivamente [...] evitando o vício da comunicação excessiva, indigesta, que não podemos consumir." (LOBO, 1970 *apud* SOARES, 1975, p. 55).

Soares complementa ainda essa discussão com uma ilustração, de autoria de Ziraldo[192], veiculada no jornal *O Pasquim*, intitulada pelo autor como "O temor da influência da TV" (FIGURA 61).

[191] Soares (1975, p. 55) indica que o texto foi extraído da revista *Realidade*, de junho de 1970.

[192] O mineiro Ziraldo Alves Pinto (1932) é um destacado cartunista, desenhista, jornalista, cronista, chargista, pintor e dramaturgo brasileiro. Criou, por exemplo, o famoso personagem de quadrinhos infantil "O Menino Maluquinho". Foi, ainda, um dos fundadores do jornal "O Pasquim". Fonte: eBiografia (Ver apêndice 1).

FIGURA 61 – "O TEMOR DA INFLUÊNCIA DA TV" – COMUNICAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA



FONTE: Soares (1975, p. 58).

Entre outras atividades, propõe então aos estudantes a seguinte discussão: "Os efeitos da comunicação de massa (jornal, revista, televisão, rádio) sobre os homens são benéficos ou maléficos? Por quê?" (SOARES, 1975, p. 59). Cabe destacar que, dentre os meios de comunicação de massa citados pelos textos, a televisão também passava a se popularizar durante os anos 1970 (BELMIRO, 2000). Isso porque, em termos econômicos, o país vivenciava nesse momento alguns avanços:

> A sinfonia dos índices anuais do Produto Nacional Bruto (PNB) era doce música para todos os que se beneficiavam, e motivo de inquietação para os que acreditavam na utopia do impasse. A dança, para o alto, dos números impressionava, e impressiona até hoje, já que o país nunca mais apresentou tão elevados resultados: 9,5%, em 1970; 11,3%, em 1971; 10,4%, em 1972; 11,4%, em 1973. Na ponta, a indústria, com taxas de 14% anuais, com destaque para as locomotivas do processo: a indústria automobilística, a de eletroeletrônicos, a construção civil, com taxas superiores a 20% ao ano. Mesmo os setores menos dinâmicos, como o de bens de consumo popular, apontavam índices inusitados: 9,1%, em média, para o período. As exportações tiveram aumentos de 32% ao ano, ensejando um ritmo equivalente das importações. (REIS, 2014, p. 59).

Sendo parte desse setor de bens de consumo que se expandia, a televisão promoveu, de acordo com Reis, uma integração, principalmente por meio da Rede Globo:

> Aí passou a estar o lazer fundamental das massas. A novidade da televisão em cores. O mundo das novelas. E o das variedades e o do telejornalismo. Essa teia conseguiu estabelecer uma notável interlocução com a sociedade, confortando, entretendo,

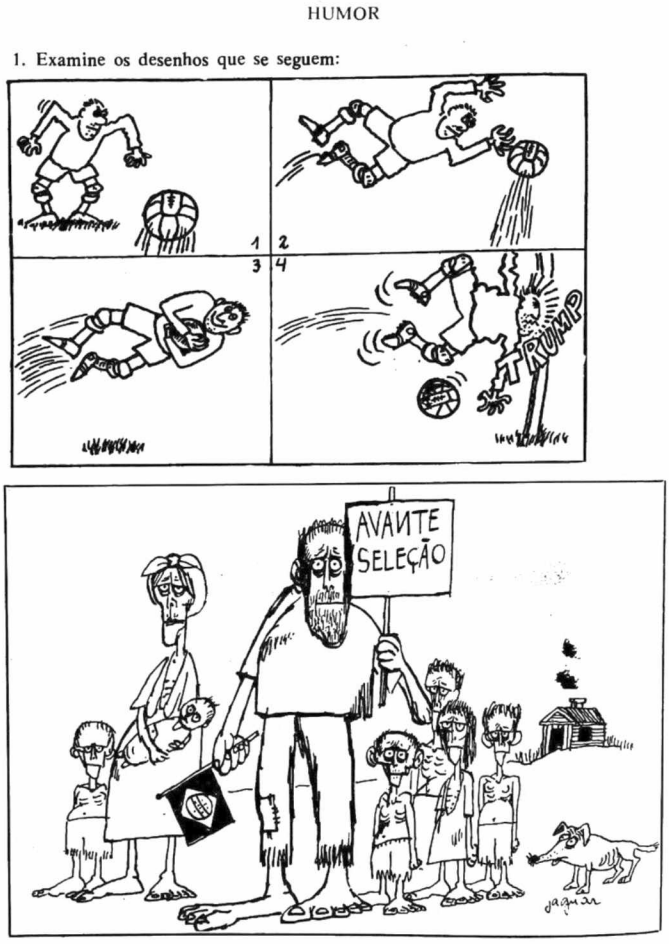
> divertindo, integrando, embalando, anestesiando, estimulando, modernizando. (REIS, 2014, p. 67).

Devido a essa popularização havia, portanto, certa preocupação em relação à influência que poderia exercer na vida das pessoas. Sobre essa questão, a *Pequena Enciclopédia de Moral e Civismo* aponta, inclusive, que a televisão era uma conquista importante para a humanidade, porém ao mesmo tempo que evoluía tecnologicamente, aumentava também seu alcance e seu impacto na sociedade. Por ser um instrumento de comunicação humana, tal como outros meios de comunicação, a televisão possuía "imensa penetração [...]" (ÁVILA, 1967, p. 481), logo, sua utilização deveria "voltar-se para o aprimoramento da humanidade, mediante valorização dos grandes sentimentos e aspirações que dão sentido à vida humana e a enriquecem." (ÁVILA, 1967, p. 481).

Em sintonia com tais discussões, a temática – ainda atual, embora essas mídias tenham avançado em termos tecnológicos –, e o didatismo construído por Soares em torno dela por meio de diferentes leituras, acaba por alertar sobre as vantagens e desvantagens dos meios de comunicação de massa, incentivando o estudante a emitir uma opinião e a repensar acerca dos efeitos que poderiam exercer na sua vida pessoal, como também na sociedade. Além disso, propõe que o aluno questione se, mesmo com todas as facilidades permitidas pelos meios de comunicação, havia de fato uma comunicação eficaz entre as pessoas. Nessa lógica, ainda que a televisão, assim como o jornal, revistas e rádios, por um lado pudessem ter uma influência benéfica, visto que proporcionavam entretenimento e informação, indicava-se que se não utilizados de forma consciente poderiam, da mesma forma, ser uma influência alienante ou, como ilustra Ziraldo, "esmagadora".

Em outros momentos da coleção de Soares, ilustrações e quadrinhos extraídos do jornal *O Pasquim* não são relacionados a um texto específico como nos exemplos anteriores. Ainda assim, geralmente retratam algum tipo de discussão/reflexão atual à época. É o caso do exemplo a seguir (FIGURA 62), apresentado em um tópico intitulado "humor", do mesmo livro destinado à 8ª série do primeiro grau:

FIGURA 62 – "AVANTE SELEÇÃO" – COMUNICAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA



FONTE: Soares (1975, p. 84).

A partir disso, Soares solicita que os alunos comparem os desenhos e determinem qual tema em comum exploravam, assim como a mensagem que buscavam emitir (SOARES, 1975, p. 86). Nota-se que as duas ilustrações citadas têm como tema principal o futebol, sendo a mensagem da segunda imagem bastante representativa para o período. A charge em questão, de autoria de Jaguar[193], foi publicada no jornal *O Pasquim* logo após a vitória do Brasil na Copa de 1970. De acordo com o próprio cartunista, sua intenção com essa ilustração foi "dar uma ducha de água fria no ufanismo geral" (JAGUAR, 2009 *apud* MOULATLET, 2009, n.p) que se estabelecia no Brasil em função da conquista na Copa do Mundo.

[193] O carioca Sérgio de Magalhães Gomes Jaguaribe (1932), conhecido como Jaguar, foi um dos mais importantes cartunistas brasileiros. Teve sua primeira publicação na revista *Manchete*, em 1957. No final da década de 1960, ajudou a fundar *O Pasquim*, onde criou um dos seus mais icônicos personagens, o ratinho *Sig*. Fonte: Memorial da Democracia (Ver apêndice 1).

Ao ser publicada na última página da edição de julho de 1970 do jornal *O Pasquim*, a charge apareceu acompanhada por um trecho de um poema de Carlos Drummond de Andrade[194], que foi suprimido por Soares ao reproduzi-la no livro didático:

FIGURA 63 – "AVANTE SELEÇÃO" – JORNAL *O PASQUIM*



FONTE: O Pasquim (n. 54, jul. 1970, p. 40).[195]

A charge demonstrava que depois de acabada a "festa" e as comemorações em torno da vitória brasileira na Copa, a realidade que permanecia no país era outra:

> Sentenciando o fim da euforia coletiva em prol da conquista do título, a charge de Jaguar utilizando-se do poema de Drummond, reafirma os problemas e iniquidades sociais. Apesar do sucesso do tricampeonato, do fugaz momento de felicidade e o distanciamento do universo político social, permaneciam inalterados os dilemas da realidade nacional. Sem o entusiasmo da Copa ("e agora, José?"), fica a dúvida sobre qual será o alento da população. Terminado o mundial, o brasileiro se desvincula da tradição de nação vitoriosa construída com base no imaginário esportivo, para retornar para os desequilíbrios, ainda insolúveis, da sociedade. (MARCZAL, 2011, p. 16).

A ilustração de Jaguar possuía, então, um sentido de representação, que não foi abordado diretamente por Soares (e nem de forma integral, considerando o recorte que foi

[194] Jaguar relata, no documentário "O Pasquim - A Subversão do Humor", que após essa publicação, a censura buscou o Carlos Drummond de Andrade para esclarecimentos: "Esta ilustração quase provocou a prisão do poeta. Tive um trabalho danado para convencer o general da censura que publiquei o desenho sem pedir a autorização do autor."

[195] Disponível em: http://bndigital.bn.br/hemeroteca-digital/ Acesso em: 28/10/2021

feito), ficando a cargo dos alunos compreenderem a mensagem por trás dela. Recorda-se que essas interpretações poderiam ser diversas, visto que as representações podem gerar inúmeras apropriações (CHARTIER, 2002a). Ainda assim, ao se considerar a crítica que carrega, é representativa a presença da charge em questão nesta abordagem, uma vez que retrata a realidade social do país durante o período, para além dos sentimentos de vitória e ufanismo que a Copa Mundial de 1970 proporcionou. Embora não se configure como foco desta pesquisa, destaca-se, a partir desse exemplo e das outras ilustrações ora discutidas, a potencialidade das imagens nos materiais didáticos como "portadoras de discursos e valores, frutos das escolhas, mais ou menos conscientes, dos agentes envolvidos no processo editorial." (CUNHA, 2015, p. 77).

Perante o exposto, conclui-se que em comparação às coleções anteriores à Lei 5.692/71, as publicadas posteriormente à legislação – principalmente *Comunicação em Língua Portuguesa* de Soares – apresentam um leque maior de gêneros textuais (literários e não-literários[196]), como HQs, reportagens, crônicas, notícias, entrevistas, artigos e outros – evidenciando que, pelo fato de a disciplina de Língua Portuguesa passar a admitir a partir desse momento uma maior variedade de textos para leitura (RAZZINI, 2000), a escolha desses textos nos livros didáticos não mais se dava somente conforme critérios literários, mas também "segundo a intensidade de sua presença nas práticas sociais." (PIETRI, 2010, p. 74).

Por vezes, alguns desses textos promoviam, além do estudo interpretativo, gramatical e dos processos de comunicação, também o conhecimento acerca de questões que estavam em pauta nos meios de comunicação impressos da época – permitindo, de certa forma, identificar como, nesses materiais, uma determinada realidade social foi "construída, pensada, dada a ler" (CHARTIER, 2002a, p. 16). Essas discussões didáticas, quando relacionadas a problemáticas que exigiam mudanças de hábitos e de atitudes, tanto da população, quanto de outros setores sociais, poderiam promover ainda uma conscientização em prol do *bem comum,* isto é, em benefício do país. Afinal, o civismo poderia revelar-se também a partir de uma "atitude de preocupação constante em zelar pelo bem público, patrimônio comum de todos." (ÁVILA, 1967, p. 54). O Parecer nº 94/71 definia como conteúdo programático da EMC conhecer "a realidade brasileira: causas, consequências e soluções para os problemas." (1971a, p. 308).

[196] Embora esta pesquisa tenha buscado, sobretudo, discutir a formação de valores morais e cívicos por meio dos textos literários, recorda-se que os textos não-literários, como notícias, propagandas, reportagens, charges e artigos extraídos de jornais e revistas, passaram a incorporar de forma significativa o ensino de Língua Portuguesa a partir da Lei 5.692/71. Por isso, por vezes esses textos – ainda que em menor quantidade se comparados aos literários – integram (ou complementam) o índice de leituras principais das coleções ora discutidas, publicadas principalmente após esse período. Diante dessas questões, considerou-se relevante evidenciar como, aliados aos textos literários, esses gêneros textuais também participavam da abordagem de conteúdos morais e cívicos.

Assim, o conhecimento do mundo que o cerca era importante para a formação cívica do estudante, pois "é na medida em que toma consciência de si mesmo, e da sociedade que faz parte que o homem desenvolve sua consciência crítica" (CFE, 1971a, p. 299) para, por fim, ser capaz de participar, como um cidadão consciente, solidário e responsável, "do imenso esforço de desenvolvimento integral que nossa Pátria empreende [...]." (CFE, 1971a, p. 300).

Além das abordagens discutidas, outros valores cívicos como patriotismo e nacionalismo, por exemplo, não são evidentes nos textos veiculados nos livros didáticos analisados (anteriores e posteriores à Lei 5.692/71) – até porque, a temática relacionada aos valores cívicos representava em média somente 4% da lista geral de textos dessas seis coleções (enquanto os valores morais representavam aproximadamente 15%). Contudo, assim como se observou no tópico anterior, muitas vezes os assuntos cívicos aparecem da mesma forma aliados a princípios morais, como, por exemplo, por meio de abordagens que solicitavam um juízo moral acerca de determinadas atitudes e suas consequências para o indivíduo e para o *bem comum*; como também a princípios religiosos/cristãos, como no caso das discussões relacionadas ao tema "trabalho". Com isso, a formação cívica entrecruzava-se com a formação do caráter.

Considerando que, no contexto educacional aqui discutido, a Educação Moral de fato constituía base da Educação Cívica, em que buscava-se preparar "o homem de bem para lograr-se o bom cidadão" (GRANDE, 1971, p. 67), a própria formação de hábitos de bem e virtudes seria, portanto, uma forma de promover um cidadão capaz de viver harmoniosamente em sociedade, isto é, um "cidadão livre, responsável e solidário." (CFE, 1971a, p. 304). Os valores morais e cívicos trabalhados dessa forma conjunta a partir dos textos veiculados nos livros didáticos de Língua Portuguesa ora discutidos poderiam, num certo sentido, colaborar com a formação de um estudante consciente tanto do seu caráter, como de sua relação com o próximo e do seu compromisso com o país.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se viu no decorrer desta pesquisa, historicamente os valores morais e cívicos compreendem parte importante dos objetivos da educação brasileira. Durante o período da ditadura civil-militar, contava-se, para a formação de tais valores, com "a cooperação de todos os professores" (CFE, 1964b, p. 73), de "todas as áreas de estudo" (CFE, 1971a, p. 307), a fim de conduzir os alunos à vivência de princípios morais, espirituais e cívicos, buscando o aprimoramento do caráter, a dedicação à família e à comunidade, o culto à Pátria, a obediência às leis, a fidelidade ao trabalho e o exercício consciente da cidadania visando ao bem comum (BRASIL, 1969).

Embora as diretrizes curriculares da disciplina de Língua Portuguesa para as séries ginasiais e de 1° grau (conforme as Leis 4.024/61 e 5.6992/71), e as orientações educacionais da época, não enfatizassem um ensino de literatura com fins morais e cívicos, nas coleções didáticas aqui analisadas, por vezes, os textos e atividades relacionadas indicavam aos alunos valores a serem cultivados, assim como condutas que deveriam desempenhar. Havia, portanto, um caráter moral e cívico associado também à seleção e à abordagem desses textos que reforça a concepção de leitura escolar como instrumento de formação de valores e de preservação da moral e dos bons costumes (SOARES, 2001).

Sabe-se que os textos literários quando ingressam no contexto escolar podem passar por transformações devido às finalidades curriculares e os propósitos formativos que precisam atender. Nesse processo de reprodução, podem ainda receber as marcas sociais daqueles que produzem o objeto no qual se inscrevem (BATISTA, 2008). Considerando que o livro didático, como um objeto cultural (CHOPPIN, 2004; ESCOLANO BENITO, 2010), apresenta-se em conformidade com o contexto em que foi produzido e carrega representações sociais que, de acordo com Chartier (2002a), não constituem discursos neutros, buscou-se, então, compreender as concepções morais e cívicas que orientavam essas propostas de leitura identificadas, assim como as possíveis relações com o que se preconizava na época para a formação de tais valores. Para tanto, foi imprescindível aliar essa análise a outras fontes como como leis, decretos e pareceres, periódicos educacionais, assim como às definições presentes na *Pequena Enciclopédia de Moral e Civismo*.

Inicialmente, constatou-se que as discussões morais e cívicas – que ora apresentavam-se no próprio corpo do texto, ora nos exercícios interpretativos e em propostas de redação/discussão que demandavam a sua leitura – foram mais frequentes nos livros didáticos

publicados anteriormente à Lei 5.692/71, representando 23% dos textos catalogados. Por sua vez, nos livros didáticos posteriores à legislação, esse número reduz para aproximadamente 11%. A análise comparativa entre as coleções dos mesmos autores publicadas antes e depois da lei permitiu, portanto, visualizar algumas permanências e mudanças na abordagem desses assuntos.

Em relação aos princípios morais, *Valores* e *Virtudes* foram temas frequentes nas edições anteriores à legislação, em que se observaram questionamentos acerca de virtudes e qualidades morais a partir da leitura de diferentes narrativas, de escritores como Machado de Assis e Viriato Corrêa, por exemplo. Nos livros publicados após a legislação, referências a esses assuntos são menos frequentes. Contudo, quando são mencionados, seguem uma perspectiva parecida a dos livros anteriores. Notou-se, por meio dessas abordagens, que os autores didáticos costumam questionar acerca de virtudes e qualidades morais não somente conforme os textos relacionados às atividades, mas como se estes valores fossem também consensuais ou universalmente reconhecidos. Embora pudesse haver essa compreensão da moral como válida para todos, destaca-se que numa mesma sociedade e numa mesma época pode-se verificar a convivência de variados códigos morais (DURKHEIM, 2007). Tais valores são geralmente estabelecidos por grupos dominantes, por isso, infere-se que, no contexto aqui estudado, os valores morais estabelecidos na sociedade do período estavam de acordo, também, com os princípios do governo ditatorial vigente.

A apresentação de valores e virtudes acontecia, também, a partir do recurso da *exemplificação*, tanto a partir dos textos literários, como também por meio de frases utilizadas como exemplos de estruturas gramaticais. Com a exceção dos livros de Soares, constataram-se, com frequência, nos materiais de Cegalla e Ferreira frases que não se relacionavam ao conteúdo do texto literário da unidade didática na qual se inserem, mas que indicavam valores morais e religiosos, vícios a serem evitados, assim como deveres cívicos: "Corrige teus defeitos e não deixes que as más ervas dos vícios cresçam na tua alma." (CEGALLA, 1971, p. 234); "Seu trabalho é necessário à Pátria." (FERREIRA, 1971a, p. 65); "Devemos obediência às leis de Deus." (CEGALLA, 1971, p. 27), entre outras. Acredita-se que poderia haver nisso, ademais dos propósitos do ensino de Língua Portuguesa, a intenção de uma formação moral e cívica.

Outra principal estratégia para a apresentação de valores morais observada nesses livros didáticos estava em trazê-los vinculados a modelos de comportamento a serem imitados. O que remete à concepção da criança como alguém sem capacidade de compreender sozinha os sentidos da moral. Sendo, muitas vezes, inábil para discernir entre o bem e o mal, o certo e o errado, seria necessário que o mundo dos adultos a auxiliasse nessas percepções (BOTO, 2010).

No caso dessas coleções, os autores direcionam os alunos à identificação de *boas e más ações*, assim como à compreensão do que é *certo* e *errado*, e que toda ação gera uma *consequência*, utilizando principalmente como suporte os textos literários – de escritores como José Lins do Rego, Humberto de Campos, António Tomás Botto, entre outros –, permitindo, então, aos estudantes o reconhecimento da distinção entre o bem e o mal, a fim de garantir a formação de um *juízo moral*.

Tal formação se dava, essencialmente, a partir da compreensão de que toda ação gera uma consequência: se roubar sentirá culpa/arrependimento ou poderá ser punido (legalmente ou espiritualmente); se for indisciplinado poderá ser castigado e terá de lidar com os resultados dos seus erros; etc. Nessa lógica *consequencialista*, para saber se um ato era bom, bastava o estudante pensar nas consequências que poderia gerar. Nos livros publicados após a Lei 5.692/71, a abordagem em relação ao juízo moral acontece, também, de outras formas. Com a intensificação do método do Estudo Dirigido identificada nas três coleções didáticas analisadas, o aluno é direcionado mais vezes a realizar julgamentos acerca de comportamentos e atitudes presentes nos textos para, então, expressar sua opinião pessoal. Logo, é possível observar com frequência exercícios como: "Você agiria como ele?", "Você concorda com a atitude do personagem?", "Na sua opinião, o personagem estava certo de pensar assim?", entre outros.

Por mais que os alunos nunca tivessem vivenciado alguns dos casos retratados pelas narrativas – relacionados, por exemplo, ao roubo, mentiras, indisciplina, ambição, entre outros –, auxiliados pelos textos literários e pelo didatismo construído pelos autores dos materiais em torno dessas leituras, os estudantes poderiam vislumbrar tais situações e avaliá-las como positivas ou negativas. Portanto, essas abordagens relacionadas ao juízo moral, presentes tanto nos livros anteriores, quanto posteriores à lei, constituíam representações de comportamentos que poderiam servir como guia de conduta ao aluno-leitor, auxiliando na formação de um indivíduo consciente tanto das suas ações, como da importância de se cultivar determinados valores, como "o bem, a virtude, e a verdade", e de se evitar outros, como "o mal, a mentira e a iniquidade." (ÁVILA, 1967, p. 514).

Observou-se, ainda, principalmente nos materiais publicados antes da Lei 5.692/71, que por vezes esses valores morais entrecruzavam-se com preceitos religiosos, por meio de menções a valores cristãos e mandamentos bíblicos, por exemplo. Parece, ainda, haver um esforço por parte de Cegalla e Ferreira em demonstrar aspectos importantes relacionados aos valores familiares e à preservação da estrutura familiar essencialmente cristã. Neste sentido, da mesma forma que os documentos oficiais da época sobre EMC, e orientações educacionais

relacionadas, reconheciam a impossibilidade de se ensinar moral sem recorrer à religião (CFE, 1971a, p. 300), nota-se que os autores dos livros didáticos de Língua Portuguesa ora analisados algumas vezes pautavam-se em uma concepção moral essencialmente religiosa/cristã. O que poderia constituir reflexo tanto das crenças pessoais dos autores, e do que consideravam válido transmitir aos estudantes, como também dos valores que permeavam a sociedade da época. Afinal, esses materiais são "produtos do seu tempo, desprovidos de neutralidade, tanto ideológica quanto cultural." (CAPELATO, 2009, p. 118). Recompondo os argumentos de Choppin, compreende-se então que

> Os autores de livros didáticos não são simples espectadores de seu tempo: eles reivindicam um outro status, o de agente. O livro didático não é um simples espelho: ele modifica a realidade para educar as novas gerações, fornecendo uma imagem deformada, esquematizada, modelada, frequentemente de forma favorável: as ações contrárias à moral são quase sempre punidas exemplarmente; os conflitos sociais, os atos delituosos ou a violência cotidiana são sistematicamente silenciados. (CHOPPIN, 2004, p. 557).

Para os alunos, esses princípios morais e religiosos ora discutidos, transmitidos por meio dos textos literários e atividades relacionadas – e até mesmo para exemplificar conteúdos gramaticais –, poderiam se tornar, progressivamente, como o próprio livro didático, um uso, um costume (BOTO, 2010).

Os valores cívicos, por sua vez, são menos frequentes quando comparados aos valores morais, porém foi possível constatar nestas coleções a abordagem de alguns temas relacionados às diretrizes para tal formação. A atividade profissional, por exemplo, na época compreendida como um *dever* do homem para com a sociedade, e um meio de servir à Pátria e impulsionar o país ao progresso (ÁVILA, 1967, p. 490), é um tema que aparece algumas vezes na coleção de Cegalla anterior à Lei 5.692/71. O autor parte da concepção de que o trabalho e o sofrimento constituiriam uma forma de conectar-se ao divino e alcançar uma plenitude, podendo promover, ainda, a redenção e a transformação moral dos indivíduos. Assim, o civismo entrecruza-se com a moral e a religião. Embora a Lei 5.692/71 enfatizasse a preparação para o trabalho "como elemento de formação integral do aluno" (BRASIL, 1971b), nas três coleções didáticas publicadas após esse momento observou-se, por outro lado, a ausência de abordagens relacionadas ao tema. Nas coleções de Ferreira e Cegalla, anteriores e posteriores à legislação, foi possível ainda identificar abordagens que solicitavam um *juízo moral* acerca de determinadas atitudes e suas consequências tanto para o indivíduo, como para a sociedade. Nesses casos, como também acontecia com o tema "trabalho", a formação cívica aliava-se à formação do caráter.

Outro tema que poderia relacionar-se ao compromisso do indivíduo com o *bem comum,* presente nos materiais publicados após a Lei 5.692/71, diz respeito à conscientização acerca de problemas que afetavam o país, a natureza e o mundo de forma geral. Essas abordagens se davam principalmente a partir de ilustrações e de diferentes gêneros textuais, como recortes de reportagens, artigos, crônicas, charges, quadrinhos, propagandas, entre outros. Quando relacionadas a problemáticas que exigiam mudanças de hábitos e atitudes, tanto da população, quanto de outros setores sociais, considera-se que tais abordagens seriam capazes de promover uma conscientização em prol do país, uma vez que o civismo poderia revelar-se, também, a partir de uma "atitude de preocupação constante em zelar pelo bem público, patrimônio comum de todos." (ÁVILA, 1967, p. 54). Os materiais de Ferreira e Cegalla propõem tais discussões com pouca frequência, porém os livros de Soares se destacam nesse aspecto, pois apresentam com recorrência textos, fotografias, ilustrações, charges e quadrinhos extraídos de jornais e revistas que circularam na época para a abordagem de questões que estavam em pauta.

Nesse sentido, enquanto Cegalla e Ferreira continuavam enfatizando (ainda que com menos frequência), nas coleções posteriores à lei, determinados valores morais e religiosos – e, no caso de Ferreira, inclusive recorrendo algumas vezes à *Pequena Enciclopédia de Moral e Civismo* –, Soares, por seu turno, apresenta em seus livros outras concepções de "povo desenvolvido", e proporciona ao aluno o acesso a conteúdos provenientes tanto da imprensa que seguia uma linha tradicional, quanto (curiosamente) da imprensa alternativa, como por exemplo, do jornal *O Pasquim*, considerado pelos militares um periódico subversivo (BUZALAF, 2009) – ousadia conjunta da autora e editora. Ressalta-se, com isso, que embora haja semelhanças entre os materiais didáticos de Língua Portuguesa de um mesmo período, há também diferenças, que revelam a autoria e as escolhas dos sujeitos envolvidos na edição de cada título.

Em comparação às coleções anteriores à Lei 5.692/71, as publicadas posteriormente à legislação apresentam, portanto, um leque maior de gêneros textuais (literários e não-literários). Esses artigos, reportagens, crônicas e charges retratavam um Brasil que, ao mesmo tempo em que vivenciava a modernização e o crescimento industrial, percebia o crescimento desgovernado da poluição e os prejuízos do desmatamento; discutiam acerca dos benefícios e do acesso à informação que os meios de comunicação em massa proporcionavam, mas também alertavam sobre a influência alienante que poderiam exercer na vida das pessoas; revelavam, ainda, críticas a um governo e a uma sociedade que comemorava a vitória na Copa de 1970, enquanto a desigualdade social crescia. Esses textos e ilustrações, além de proporcionarem aos estudantes uma compreensão mais apurada e crítica a respeito do que acontecia no país e no

mundo, poderiam igualmente incentivá-los a continuarem informando-se, visto que se seguissem lendo os jornais e revistas mencionados nos livros didáticos, os alunos teriam acesso a outros temas e leituras relacionados ao contexto político, social e econômico do período em questão. Com a vantagem atrativa das charges e demais ilustrações, os periódicos considerados alternativos (e subversivos!), como por exemplo o jornal *O Pasquim*, poderiam proporcionar a esses estudantes conteúdos com um teor ainda mais crítico e politizado.

Ao compreender parte das concepções morais e cívicas que orientavam essas propostas de leitura, pode-se então recompor as hipóteses iniciais desta pesquisa. De fato, os livros didáticos analisados, principalmente os publicados anteriormente à Lei 5.692/71, veiculavam com certa recorrência por meio dos textos literários valores morais e religiosos, assim como valores cívicos – ainda que com menos frequência. O que, de certa forma, revela uma continuidade do que já se observava nos materiais didáticos destinados à disciplina das décadas anteriores, em que os critérios de moralidade exerciam um papel fundamental na seleção de textos para leitura escolar (SOARES, 2001, p. 44), no sentido de preservar (ou, ao menos, não "atacar") a moral e os bons costumes.

Ao confrontar essas abordagens com as diretrizes, definições e discussões educacionais relacionadas à EMC do período, foi possível observar proximidades com as concepções de moral e civismo que esses materiais apresentavam. Assim, os textos veiculados nessas coleções poderiam, num certo sentido, participar de forma interdisciplinar – como previam as diretrizes curriculares para a EMC – do projeto educacional do governo da época que orientava a formação Moral em busca do aprimoramento do caráter, pautada essencialmente em valores cristãos, para a preservação da tradição e dos bons costumes; e a formação Cívica em prol do bem comum e do progresso da nação. Por vezes, os valores morais veiculados nesses materiais didáticos aliavam-se aos valores cívicos, visando tanto o aperfeiçoamento individual do caráter, como o bem comum. Tais valores trabalhados de forma conjunta a partir dos textos ora discutidos poderiam, nessa lógica, colaborar com a formação de um estudante consciente tanto do seu caráter, como de sua relação com o próximo e do seu compromisso com o país.

A segunda hipótese, por sua vez, confirma-se em partes. Por certo, verificou-se nas coleções publicadas a partir da Lei 5.692/71 uma diminuição significativa nas abordagens relacionadas à moral e ao civismo, como também uma atualização nesses materiais, tanto em aspectos gráficos, como no sentido de ampliar a variedade gêneros textuais (literários e não-literários) para leitura e abordagem de conceitos da comunicação. Apesar do contexto educacional e político que englobava a produção desses livros, que continuava a enfatizar um ensino moral e cívico que permeasse todo o contexto escolar, nesse caso parece haver

predominado as razões pedagógicas internas à disciplina, que passa a encarar a língua nacional como principal instrumento de Comunicação e Expressão da cultura brasileira (BRASIL, 1971b). Contudo, não há como se confirmar que foram essas questões relativas ao ensino de Língua Portuguesa que promoveram a redução de valores morais e cívicos nesses materiais.

Outra justificativa possível para essa diminuição significativa poderia estar relacionada à própria instituição da disciplina de Educação Moral e Cívica em 1969. Com uma disciplina específica destinada à formação de tais valores, ao reformularem seus livros didáticos conforme a Lei 5.692/71, é possível que os autores que antes enfatizavam a moral e o civismo em seus materiais, talvez tenham priorizado atender a outras demandas da disciplina de Língua Portuguesa e exigências do mercado editorial de livros didáticos da época. Entretanto, para se verificar essa hipótese, seriam necessários outros estudos, que privilegiassem, por exemplo, entrevistas com os autores dos livros publicados naquele contexto.

Cabe recordar que os textos permitem uma multiplicidade de sentidos e de interpretações (CHARTIER, 1996), e que aqueles que pretendem moldar os pensamentos e as condutas nem sempre são totalmente eficazes, visto que "as práticas que deles se apoderam são sempre criadoras de usos ou de representações que não são de forma alguma redutíveis à vontade dos produtores de discursos e de normas." (CHARTIER, 2002b, p. 136). Por isso, embora os livros didáticos de Língua Portuguesa analisados transmitissem valores por meio dos textos, não se sabe a real participação e influência dessas abordagens na formação moral e cívica dos estudantes do período. Contudo, destaca-se com esta pesquisa que o texto literário pode, de fato, ser um instrumento relevante de instrução e educação (CANDIDO, 2004), veiculando os valores que parte da sociedade preconiza, ou que considera prejudiciais.

Ao contrário do que se previa no início deste estudo, notou-se que nos livros didáticos analisados não apenas por meio dos textos literários se transmitiam valores morais e cívicos, como também a partir de textos não-literários e de uma parte da seleção de frases que exemplificavam conteúdos gramaticais. Ou seja, tais valores permeavam, de um modo ou de outro, aspectos diversos dessas coleções, revelando que dentre suas variadas funções, os livros didáticos apresentam igualmente uma função ideológica (CHOPPIN, 2004), constituindo-se como importantes veículos de valores e ideologias, carregados de representações do período em que foram produzidos.

Diante dos aspectos ora discutidos, reitera-se a tese de que os livros didáticos de Língua Portuguesa publicados entre as décadas de 1960 e 1970 – embora antes já abordassem – continuaram a veicular valores morais e cívicos por meio dos textos literários e atividades relacionadas. Logo, os textos presentes nesses materiais poderiam participar, num certo

sentido, do projeto formativo moral e cívico previsto na época, preconizado pelas leis, decretos e pareceres educacionais. Entretanto, nos livros posteriores à Lei 5.692/71, apesar de terem sido formulados em meio ao contexto ditatorial, textos e abordagens com propósitos morais e cívicos recebem menos ênfase. O que se acredita ter como justificativa as próprias demandas curriculares relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa que passaram a privilegiar, a partir da legislação em questão, conceitos comunicativos.

No decorrer deste estudo, outras questões e problemáticas surgiram como possibilidades para investigações futuras. Acredita-se que uma análise longitudinal, de livros didáticos de Língua Portuguesa, permitiria visualizar as mudanças e permanências em relação às concepções morais e cívicas atreladas ao ensino de literatura, podendo revelar, inclusive, o significado atribuído à "formação moral" nos materiais didáticos atuais. Ao se observar as alterações significativas entre as coleções anteriores e posteriores à Lei 5.592/71, revela-se interessante uma pesquisa que se dedicasse a compreender melhor a inserção dos diferentes gêneros textuais nos livros didáticos publicados a partir da década de 1970, assim como a participação desses textos no ensino de Língua Portuguesa e de literatura da época e dos períodos seguintes. Além disso, ressalta-se a importância de estudos longitudinais que busquem compreender, em materiais didáticos destinados à disciplina, o pouco espaço dado à literatura escrita por mulheres.

Espera-se, por fim, que esta investigação possa contribuir, de algum modo, com as pesquisas relacionadas à história da disciplina de Língua Portuguesa, assim como aos estudos sobre livros didáticos e sobre a formação moral e cívica no período de ditadura civil-militar, lançando novos olhares e caminhos.

FONTES

LEIS, DECRETOS, PARECERES E RESOLUÇÕES

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil,** de 24 de fevereiro de 1891.

BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. **Decreto nº 58.023**, de 21 de março de 1966ª.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 59.355**, de 4 de outubro de 1966b.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 869**, de 12 de setembro de 1969.

BRASIL. **Lei nº 68.065**, de 14 de janeiro de 1971a.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971b.

CONSELHO FEDERAL DA EDUCAÇÃO. Amplitude e desenvolvimento das matérias obrigatórias. **Documenta**, n. 8, p. 35-43, Rio de Janeiro, out. 1962.

CONSELHO FEDERAL DA EDUCAÇÃO. Parecer n° 117, de 30 de abril de 1964, O ensino de Educação Moral e Cívica em estabelecimentos de Ensino Médio. **Documenta**, n. 26, p. 15, Rio de Janeiro, jul. 1964a.

CONSELHO FEDERAL DA EDUCAÇÃO Parecer nº 136/64, de 05 de junho de 1964, do CFE. Educação Moral e Cívica. **Documenta,** n 27, Rio de Janeiro, jul. 1964b.

CONSELHO FEDERAL DA EDUCAÇÃO. Parecer nº 649/68, de 10 de outubro de 1968, do CFE. Obrigatoriedade do ensino de Educação Moral e Cívica. **Documenta**, n 93, Rio de Janeiro, out. 1968.

CONSELHO FEDERAL DA EDUCAÇÃO. Parecer nº 94/71, de 04 de fevereiro de 1971. **Documenta**, Brasília, DF, n. 129, ago. 1971a.

CONSELHO FEDERAL DA EDUCAÇÃO. Parecer nº 853, de 12 de novembro de 1971, do CFE. Núcleo comum para os currículos do ensino de 1 e 2 graus. A doutrina do currículo na Lei 5.692. **Documenta**. Nº132. Rio de Janeiro, Nov, 1971b.

CONSELHO FEDERAL DA EDUCAÇÃO. Parecer nº. 554, de 8 de junho de 1972. Conselho Federal de Educação. Dispõe sobre currículo mínimo para a habilitação em Educação Moral e Cívica. **Documenta,** Brasília, n.139, jun. 1972.

CONSELHO FEDERAL DA EDUCAÇÃO. Parecer nº 2.068**,** de 06 de julho de 1976. **Documenta,** Brasília, DF, n 188, Rio de Janeiro, julho, 1976a.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Projeto de resolução contendo normas de aplicação da Educação Moral e Cívica (Aviso Ministerial n. 205/76). *In:* **Documenta**, Brasília, DF, ano 14, n 188, p. 17-37, julho, 1976b.

LIVROS DIDÁTICOS

CEGALLA, D. P. **Português.** 1ª série do ginasial, 21ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

CEGALLA, D. P **Português.** 2ª série do ginasial, 15ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967a.

CEGALLA, D. P. **Português.** 3ª série do ginasial, 15ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

CEGALLA, D. P. **Português.** 4ª série do ginasial, 14ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967b.

CEGALLA, D. P. **Português Fundamental**. 5ª série do 1° grau, 2ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1973a.

CEGALLA, D. P. **Português Fundamental (**Caderno de Exercícios). 5ª série do 1° grau, 2ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1973b.

CEGALLA, D. P. **Português Fundamental** (Livro do Mestre). 5ª série do 1° grau, São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1973c.

CEGALLA, D. P. **Português Fundamental**. 6ª série do 1° grau, 2ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1973d.

CEGALLA, D. P. **Português Fundamental** (Caderno de exercícios – Livro do professor). 6ª série do 1° grau, 2ª ed. São Paulo :Companhia Editora Nacional, 1973e.

CEGALLA, D. P. **Português Fundamental**. 7ª série do 1° grau, 4ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1975a.

CEGALLA, D. P. **Português Fundamental** (Caderno de Exercícios). 7ª série do 1° grau, 4ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1975b.

CEGALLA, D. P. **Português Fundamental**. 8ª série do 1° grau, 2ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1974a.

CEGALLA, D. P. **Português Fundamental** (Livro do Mestre). 8ª série do 1° grau. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1974b.

CORREA, A. A. **Estudos dirigidos de Educação Moral e Cívica**. 1° grau, 3ª ed. São Paulo: Ática, 1973.

FERREIRA, R. M. **Estudo dirigido de português**. 4ª série. São Paulo: FTD. 1967.

FERREIRA, R. M. **Estudo Dirigido de Português**. 1ª série do ginasial, 6ª ed. São Paulo: Ática, 1971a.

FERREIRA, R. M. **Estudo Dirigido de Português** (Livro do Professor). 2ª série do ginasial, 7ª ed. São Paulo: Ática, 1971b

FERREIRA, R. M. **Estudo Dirigido de Português**. 3ª série do ginasial, 3ª ed. São Paulo: Ática, 1971c

FERREIRA, R. M. **Estudo Dirigido de Português**. 4ª série do ginasial, 3ª ed. São Paulo: Ática, 1971d

FERREIRA, R. M. **Comunicação: Atividades de Linguagem** (Livro do Professor). 5ª série do 1° grau, 2ª edição. São Paulo, Ática, 1978a.

FERREIRA, R. M. **Comunicação: Atividades de Linguagem.** 6ª série do 1° grau, 3ª ed. São Paulo, Ática, 1978b.

FERREIRA, R. M. **Comunicação: Atividades de Linguagem** (Livro do Professor). 7ª série do 1° grau, 1ª ed. São Paulo, Ática, 1977.

FERREIRA, R. M. **Comunicação: Atividades de Linguagem.** 8ª série do 1° grau, 2ª ed. São Paulo, Ática, 1978c.

SOARES, M. **Português através de textos**. 1ª série do ginasial, 4ª ed. Belo Horizonte, Editora Bernardo Álvares, 1966.

FERREIRA, R. M. **Português através de textos**. 2ª série do ginasial, 1ª ed. Belo Horizonte, Editora Bernardo Álvares, 1967.

FERREIRA, R. M. **Português através de textos**. 3ª série do ginasial. Belo Horizonte, Editora Bernardo Álvares, 1968.

FERREIRA, R. M. **Português através de textos**. 4ª série do ginasial, 3ª ed. Belo Horizonte, Editora Bernardo Álvares, 1970.

FERREIRA, R. M. **Comunicação em Língua Portuguesa.** 5ª série do 1° grau, Belo Horizonte, Editora Bernardo Álvares, 1972.

FERREIRA, R. M. **Comunicação em Língua Portuguesa.** 6ª série do 1° grau, 3ª edição, Belo Horizonte, Editora Bernardo Álvares, 1977.

FERREIRA, R. M. **Comunicação em Língua Portuguesa.** 7ª série do 1° grau, Rio de Janeiro, Editora Francisco Alves, 1974.

FERREIRA, R. M. **Comunicação em Língua Portuguesa.** 8ª série do 1° grau, Rio de Janeiro, Editora Francisco Alves, 1975.

SOARES, M. **Português através de textos** (Manual do Professor). 3ª ed. Belo Horizonte, Editora Bernardo Álvares, 1969.

TEXTOS EDUCACIONAIS

ALBUQUERQUE, F. F. L. de. Que sabemos sobre livro didático? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 138, n. 138. 1976.

AMARAL, M. L. Do livro aos quadrinhos. **Educação**, Ministério da Educação e Cultura, Brasília, n. 18, p. 2-10, out./dez.1975.

ÁVILA, F. B. **Pequena enciclopédia de Moral e Civismo**. Rio de Janeiro: MEC/Campanha Nacional do Livro Didático, 1ª ed., 1967.

ÁVILA, F. B. **Pequena enciclopédia de Moral e Civismo**. Rio de Janeiro: MEC/Campanha Nacional do Livro Didático, 2ª ed., 1972.

AZEVEDO FILHO, L. A. Comunicação e expressão em língua portuguesa. **Educação**. Ministério da Educação e Cultura. Brasília, n. 13, jun. 1974.

BACHA, M.L. Comunicação e expressão em Língua Portuguesa em face da reforma - 1º grau. **Educação.** Ministério da Educação e Cultura. Brasília, v.2, n. 8, jun. 1973.

COUTO, A. J. P. Objetivos da OSPB. **Educação**, Ministério da Educação e Cultura, Brasília, p. 12-17, n. 27, 1978.

COUTINHO, L. Interpretando a poesia brasileira. **Educação**, Ministério da Educação e Cultura, Brasília, n. 12, p. 106-112, abr./jun.,1974.

ELIA, S. O ensino de língua Portuguesa. **Educação,** Ministério da Educação e Cultura. Brasília, n.21, p. 39-48, jul./set. 1976.

FERREIRA, J. A aplicação dos métodos audiovisuais ao estudo da literatura**. Educação**, Ministério da Educação e Cultura, Brasília, n. 21, p. 54-62, jul./set. 1976.

FONTES, A. B. Que leem nossas crianças? **Educação,** Ministério da Educação e Cultura, Brasília, n 27, p. 74-80, abr./jun.1978.

GRANDE, H. em entrevista a ALVES, L. A. Educação Moral e Cívica – entrevista com Humberto Grande. **Educação**, Ministério da Educação e Cultura, Brasília, n. 2, 1971.

GRANDE, H. A cultura cívica e as tradições nacionais. **Educação**, Ministério da Educação e Cultura, Brasília, n. 27, p. 46-51, 1978.

LIMA, R. L. M. No ensino de português, que objetivos selecionar? **Educação**, Ministério da Educação e Cultura, Brasília, n. 18, p. 11-15, out./dez., 1975.

LOBO, F. S. Língua Portuguesa: afinal que língua é essa? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, n.141, p. 43-53, jan. 1977.

MENEGALE. H. Sobre o livro didático. **Educação**, Ministério da Educação e Cultura, Brasília, n 2, p. 85-87, jul./set. 1971.

MENEZES, G. B. Educação Moral e Cívica e Estudo dos Problemas Brasileiros. **Educação**, Ministério da Educação e Cultura, Brasília, n. 27, p. 68-77, 1978.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC). Recomendações sobre o livro didático. **MEC Revista**. Ano XI – n. 47, p. 129-130, fev./nov. 1970.

PAUPÉRIO, A. M. Fundamentos filosóficos da educação Moral. **Educação**, Ministério da Educação e Cultura, Brasília, n. 27, p. 6-11, 1978.

RELATÓRIO DO GRUPO DE TRABALHO para a Reforma do Ensino de 1° e 2° Graus. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.56, p. 130-168, jul/set.1971.

ROSEMBERG, F. O adulto, a criança e a literatura. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, n. 141, p. 7-13, 1977.

SALDANHA, P. As estórias em quadrinhos. **Educação**, Ministério da Educação e Cultura, Brasília, n. 17, p. 56-64, jul./set. 1975.

SALGADO, J. A. C. A excelência da palavra. **Educação**, Ministério da Educação e Cultura, Brasília, n. 27, p. 18-25, 1978.

SOARES, M. B. et al. **Ensinando comunicação em língua portuguesa no 1° grau: sugestões metodológicas – 5ª a 8ª séries.** Rio de Janeiro, MEC/FENAME/UFMG, 1979.

WERNECK, R. Y. M. Experiência de literatura na escola. **Educação**, Ministério da Educação e Cultura, Brasília, n. 20, p. 20-30, out./dez. 1976.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. (Org). **Cultura letrada**: literatura e leitura. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

ABREU, V. K. de. **A educação moral e cívica**: disciplina escolar e doutrina disciplinar - Minas Gerais (1969-1993). 2008. 160 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia/UFU, Uberlândia/MG, 2008. Disponível em: http://clyde.dr.ufu.br/bitstream/123456789/13751/1/dis.pdf Acesso em: 15 jan. 2022.

ABREU, L. S. V. **Educação Moral e Cívica**: entre comemorações e acusações, um projeto de pátria para o Brasil (es - 1969 – 1975). Dissertação (Mestrado). Vitória - Espírito Santo, Universidade Federal do Espírito Santo. 2016. Disponível em: https://repositorio.ufes.br/handle/10/9285 Acesso em: 15 jan. 2022.

ALMEIDA, D. L. **Educação Moral e Cívica na ditadura militar**: um estudo de manuais didáticos. Dissertação (Mestrado). São Carlos-SP, Universidade Federal de São Carlos (UFSC), 2009. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/SCAR_802f627290613a2ba1b6fd3fc77c2d79 Acesso em: 7 nov. 2019.

ALVARES, W. F. de S. **A "PEÇA ALICERÇAL DA CASA DE ENSINO" MODELAR PARANAENSE – COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, DÉCADAS DE 1960 E 1970.** Dissertação (Mestrado). Curitiba - Paraná, Universidade Federal do Paraná, 2020. Disponível em: https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/trabalhoConclusaoWS?idpessoal=76415&idprograma=40001016001P0&anobase=2020&idtc=1602 Acesso em: 15 jan. 2022.

ARCE, E. V. A moral, a educação moral e cívica e a ética como temas transversais na educação brasileira. **Revista de Educação**, PUC-Campinas, Campinas, n. 22, p. 7-15, junho 2007. Disponível em: https://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reveducacao/article/view/189 Acesso em: 15 jan. 2022.

AUGUSTI, V. **O romance como guia de conduta: a moreninha e os dois amores**. 1998. 237f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudo da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/270276. Acesso em: 24 jul. 2018.

ASSIS, M**. Dom Casmurro**. Obras Completas de Machado de Assis, vol. I, Nova Aguilar, Rio de Janeiro, 1994. Disponível em: http://machado.mec.gov.br/obra-completa-lista/ Acesso em: 26 jan. 2021.

BARROS, D. L. P. de. A comunicação humana. In: FIORIN, José Luiz (org.). **Introdução à Linguística – I Objetos teóricos**. São Paulo: Contexto, p. 25-53, 2004. Disponível em: http://paginapessoal.utfpr.edu.br/gustavonishida/disciplinas/lingua-e-comunicacao/BARROS-%20D.%20P.%20A%20comunicacao%20humana.pdf/view Acesso em: 15 jan. 2022.

BASTOS, M. H. C. As revistas pedagógicas e a atualização do professor: a revista do ensino do Rio Grande do Sul (1951-1992) In: CATANI, D. B.; BASTOS, M. H. C. (Org.).

Educação em Revista: a imprensa periódica e a história da educação. São Paulo: Escrituras, p. 47-75, 2002.

BATISTA, A. A. G. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, M. (Org.). **Leituras, história e história da leitura**. Campinas: Mercado de Letras, p. 529-575, 2002.

BATISTA, A. A. G. **O texto escolar**: uma história. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2008.

BELMIRO, C. A. A imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de Português. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 72, p. 11-31, Agosto/2000. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/cyzHV8Vj4WkvKc7RC4G69DS/abstract/?lang=pt Acesso em: 15 jan. 2022.

BEZERRA, M. A. Textos: seleção variada e atual. DIONÍSIO, A.P.; BEZERRA, M.A. (Orgs.). **O livro didático de português**: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

BITTENCOURT, C. **Livro didático e conhecimento histórico**: uma história do saber escolar. São Paulo. Tese de doutorado, Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, 1993. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-28062019-175122/pt-br.php Acesso em: 15 jan. 2022.

BITTENCOURT, C. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2005. Disponível em: https://siposg.furg.br/selecao/download/1123/bittencourt-circe-ensino-de-historia-fundamentos-e-metodospdf.pdf Acesso em: 15 jan. 2022.

BOMENY, H. Moral, bons costumes e limite à participação cívica. **Desigualdade & Diversidade,** Revista de Ciências Sociais da PUC Rio, n. 9, ago/dez, 2011. Disponível em: http://desigualdadediversidade.soc.puc-rio.br/media/15%20DeD%20_%20n.%209%20-%20artigo%2010%20-%20HELENA.pdf Acesso em: 15 jan. 2022.

BOMENY, H. Um personagem e suas histórias. **Cienc. Cult.** [online]. 2014, vol.66, n.4 pp. 38-43. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252014000400013 Acesso em: 15 jan. 2022.

BOTO, C. A racionalidade escolar como processo civilizador: a moral que captura almas. **Revista Portuguesa de Educação**, pp. 35-72, 2010. Disponível em: https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/13986 Acesso em: 15 jan. 2022.

BORNATTO, S. P. **A tradição e os singulares**: o ensino de Português proposto nos livros didáticos por professores universitários do Paraná (1944 – 1980). Tese. (Doutorado em História da Educação). UFPR, 2011. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/25737 Acesso em: 15 jan. 2022.

BORNATTO, S. P. A seleção brasileira de escritores nos livros didáticos dos anos 70. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 51, p. 85-101, jan./mar. Editora UFPR, 2014. Disponível em:

https://www.scielo.br/j/er/a/6XGwhQMjsBGYF3xmV5xDQKG/abstract/?lang=pt Acesso em: 15 jan. 2022.

BRAGHINI, K. M. Z. A Editora do Brasil S/A nos anos 1960-1970: a consolidação de uma editora brasileira no mercado didático e o ensino de educação moral e cívica. **Revista Brasileira de História Educação**, Campinas-SP, v. 12, n. 3 (30), p. 153-178, set./dez. 2012. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38816. Acesso em: 15 jan. 2022.

BRISOLLA, M. **Leitura e Ensino**: Percurso na história e aspectos das práticas. Dissertação (Mestrado). Universidade Presbiteriano Mackenzie – SP, 2015.

BULOTAS, M. C. **O ensino de Língua Portuguesa e a Lei 5.692/71**: mudanças e permanências na coleção didática "Estudo Dirigido de Português" (1971-1974). Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba-PR, 2017. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/47379 Acesso em: 15 jan. 2022.

BUNZEN JUNIOR, C. S. **Dinâmicas discursivas na aula de português**: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2009. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_dde17f8b90d58c3a3bcfe078959f2e31 Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL, B. A breve história e a caracterização d'*O Pasquim.* **Revista do Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro**, n.6, 2012, p. 159-176. Disponível em: http://wpro.rio.rj.gov.br/revistaagcrj/a-breve-historia-e-a-caracterizacao-do-pasquim/ Acesso em: 15 jan. 2022.

BUZALAF, N. M. **A censura no Pasquim (1969-1975)**: As vozes não-silenciadas de uma geração. Tese (doutorado). Universidade Estadual Paulista (UNESP), Assis, 2009. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/93346?show=full Acesso em: 15 jan. 2022.

CALVINO, I. **Por que ler os clássicos**. Tradução: Nilson Moulin. São Paulo, Companhia das Letras, 1993.

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. **Ciência e Cultura**. São Paulo, v. 24, n.9, 1972. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br. Acesso em: 15 jan. 2022.

CANDIDO, A. **Literatura e Sociedade**: estudos de teoria e história literária. SP: Nacional, 1975.

CANDIDO, A. A Vida ao Rés-do-chão. *In*: Antonio Candido *et al.* **A crônica**: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil. Campinas, SP: Unicamp, p. 13-22, 1992.

CANDIDO, A. Esquema Machado de Assis. In: **Vários Escritos**. 3a ed. - São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CANDIDO, A. **Vários escritos**. 4. ed. São Paulo/ Rio de Janeiro: Duas Cidades/ Ouro Sobre azul, 2004.

CAPELATO, M. H. R. Ensino primário franquista: os livros escolares como instrumento de doutrinação infantil. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 29, n. 57, p. 117-143, junho, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbh/a/vMpvvNdtvHnRRpWtHWN33Ks/?lang=pt Acesso em: 15 jan. 2022.

CECCANTINI, J. L. O que é literatura infantil (1986), de Ligia Cademartori: um primeiro passo sedutor. In: MORTATTI, M. R. L.; BERTOLETTI, E. N. M.; OLIVEIRA, F. R. (Org.). **Clássicos brasileiros sobre literatura infantil (1943-1986).** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 329-350, 2020. Disponível em: https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/book/213 Acesso em: 15 jan. 2022.

CEGALLA, D. P. **Novíssima Gramática da Língua Portuguesa.** 43. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2000.

CERTEAU, M**. A invenção do cotidiano**. Vol. 1: Artes de fazer. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, R. Do livro à leitura. In: **Práticas de Leitura**. Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Editora Estação Liberdade, p. 77-105, 1996.

CHARTIER, R. **Cultura escrita, literatura e história**: conversas de Roger Chartier com Carlos A. Anaya, Jesús A. Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CHARTIER, R. **A história cultural**: entre práticas e representações. (Introdução). Lisboa: Difel, p. 13-28, 2002a.

CHARTIER, R. Textos, impressos, leituras. In: **A história cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, p. 121-139, 2002b.

CHERVEL, A. História das Disciplinas Escolares: Reflexões Sobre Um Campo de Pesquisa. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n. 2. pp. 177-229, 1990. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3986904/mod_folder/content/0/Chervel.pdf?forcedownload=1 Acesso em: 15 jan. 2022.

CHOPPIN, A. Pasado y presente de los manuales escolares. Traducido por Miriam Soto Lucas. **Revista Educación y Pedagogía**. Medéllín: Facultad de Educación. Vol. XIII, No. 29-30, pp. 209-229, (enero-septiembre), 2001. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2562924 Acesso em: 15 jan. 2022.

CHOPPIN, A. Os historiadores e o livro escolar. **História da Educação**, Pelotas: ASPHE/ UFPEL, n. 11, p. 5-24, jan./jun. 2002. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30596 Acesso em: 15 jan. 2022.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação & Pesquisa**. São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set/dez., 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/GNrkGpgQnmdcxwKQ4VDTgNQ/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 15 jan. 2022.

COELHO, N. N. **Dicionário crítico da literatura infantil/juvenil brasileira.** 1882-1982. Brasília, Quíron/INL, 1983.

COLUSSI, E.; BALBINOT, V. Propaganda e educação sanitária na década de 1970: "Povo desenvolvido é povo limpo". **Anos 90**, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 253-275, dez. 2008. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/anos90/article/view/7973 Acesso em: 15/01/202215 jan. 2022.

CORDEIRO, A. B. **Dando vida a uma raiz**: O Ideário Pedagógico da Primeira República na Poesia Infantil de Olavo Bilac. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Paraná (UFPR). Curitiba-PR, 2005. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/6028?show=full Acesso em: 15 jan. 2022.

CORDEIRO, E. G. R. **Disciplina de Educação Moral e Cívica no Colégio Estadual do Paraná (1969-1986).** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Paraná (UFPR). Curitiba-PR, 2010. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/60039 Acesso em: 7 nov. 2019.

CORRÊA, R. L. T. O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação. **Cadernos Cedes**, ano XX, n 52, p. 11-24, novembro/2000. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/yTJRZTvmDVZ5dfGfF6b3VQB/?lang=pt&format=pdf Acesso em: 15 jan. 2022.

CORRÊA, V. **Cazuza**. 37ª ed. - São Paulo: Editora Nacional, 1992.

COSSON, R. Ensino de literatura, leitura literária e letramento literário: uma desambiguação. **Interdisciplinar,** São Cristóvão, UFS, v. 35, jan-jun, p. 73-92, 202. Disponível em: https://seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/view/15690 Acesso em: 15 jan. 2022.

COSTA, B. G. **"A educação para ser boa deve ser religiosa"**: romanização e civilização no projeto educativo do bispo Dom Antônio de Macedo costa para a Amazônia (1861 - 1890). Tese (Doutorado). Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, PA, 2019. Disponível em: http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/11612/1/Tese_EducacaoSerBoa.pdf Acesso em: 15 jan. 2022.

COUTINHO, A. (dir.). **A literatura no Brasil**: introdução geral. 4 ed. rev. e ampl. São Paulo: Global, 1997.

CUNHA, A. S. T. **A coleção Educação Artística no contexto da Lei 5692/71**: entre as prescrições legais e as práticas editoriais**.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/38064 Acesso em: 15 jan. 2022.

DIMAS, A. Garras de veludo. [Posfácio]. **Antes do baile verde**: contos. São Paulo: Companhia da Letras, 2009.

DUARTE, R. H. "Turn to pollute": poluição atmosférica e modelo de desenvolvimento no "milagre" brasileiro (1967-1973). **Tempo** [online], v. 21, n. 37, pp. 64-87, 2015. Disponível

em: https://www.scielo.br/j/tem/a/CMYybBMgXfHcZNr6LWVCGmP/abstract/?lang=pt Acesso em: 15 jan. 2022.

DURKHEIM, É. O ensino da moral na escola primária. **Novos Estudos**, São Paulo: CEBRAP, n. 78, p. 61-75, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/nec/a/CJCZJJLWZbP4JKdHBWC9LVd/?lang=pt&format=pdf Acesso em: 15 jan. 2022.

EAGLETON, T. **Teoria Literária – Uma Introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

ESCOLANO BENITO, A. Patrimonio material de la escuela e historia cultural. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 11, n. 2, p. 13-28, jul./dez. 2010. Disponível em: https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/2125 Acesso em: 15 jan. 2022.

ESQUINSANI, R. S. S. Estratégia discursiva da ditadura civil-militar brasileira (1964-1985): a legitimação através da escola. **Projeto História**, São Paulo, v. 66, pp. 115-144, set.-dez., 2019. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/43204 Acesso em:15 jan. 2022.

FALCÃO, E. B. L.; OLIVEIRA, L. D.; SCHWARTZ, C. M. Concepções de leitura e de literatura no Espírito Santo (1890-1910). In**: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**, 5., 2008, Aracaju. Anais do CBHE. Aracaju: Ed. Universidade Federal de Sergipe, p. 1-11, 2008. Disponível em: http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/444.pdf Acesso em: 19 jul. 2019.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FARIA FILHO, L. M. de. A legislação escolar como fonte para a história da educação: uma tentativa de interpretação. In: **Educação, modernidade e civilização.** Belo Horizonte, Autêntica, p. 89-125, 1998.

FICO, C. **Ditadura militar**: prefácios, palestras & posts. Formato eBook Kindle, 2020.

FILGUEIRAS, J. M. **A Educação Moral e Cívica e sua produção didática**: 1969-1993. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica. (PUC-SP). São Paulo-SP, 2006. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10549 Acesso em: 15 jan. 2022.

FILGUEIRAS, J. M. A produção de materiais didáticos pelo MEC: da Campanha Nacional de Material de Ensino à Fundação Nacional de Material Escolar. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 33, n. 65, p. 313-335, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbh/a/NKst9MKrWyTfnPQdyMMVPrJ/?lang=pt Acesso em: 15 jan. 2022.

FIORIN, J.L. A criação dos cursos de Letras no Brasil e as primeiras orientações da pesquisa lingüística universitária. **Letras & Letras**, v. 7, n. 12, p. 11-25, 1°. Sem. 2006. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/887 Acesso em: 15 jan. 2022.

GALVÃO, A. M. O.; BATISTA, A. A. G. O estudo dos manuais escolares e a pesquisa em história. In: BATISTA, A. A. G. **Livros escolares de leitura no Brasil**: elementos para uma história. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 11-73, 2009.

GONÇALVES, N. G. Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento na ditadura civil-militar: Estratégias e Educação. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História Anpuh**. São Paulo, julho 2011. Disponível em: http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300650153_ARQUIVO_textoanpuh2011ngg.pdf Acesso em: 8 nov. 2011.

GOODSON, I. **Currículo**: Teoria e História. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOODSON, I. **A Construção Social do Currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

GUSMÃO, D. C. F.; HONORATO, T. Ideais de homem civilizado veiculados nos livros didáticos de educação moral e cívica na ditadura civil-militar. **Revista História da Educação (Online)**, v. 23, p. 1-39, março, 2019. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/82622 Acesso em: 15 jan. 2022.

HALLEWELL, L. **O livro no Brasil**: sua história. 2. ed. revista e ampliada. São Paulo: Edusp, 2005.

HANSEN, P. S. Golpes de Memória: usos políticos de Olavo Bilac no século XX. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, v. 00, n. 61, ago. 2015 (p. 122-139). Disponível em: https://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/100786 Acesso em: 15 jan. 2022.

HORTA, J. S. B. **O hino, o sermão e a ordem do dia**: a educação no Brasil (1930-1945). Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1994.

IMBRUNIZ, C. H**. Elementos para uma memória discursiva do ensino de escrita**: livros escolares de português (1930-2002). Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, 2019. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-08052020-135256/pt-br.php Acesso em: 15 jan. 2022.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** 6ª ed. 13ª impressão. São Paulo: Editora Ática, 2008.

LE GOFF, J. Antigo/moderno. In: ROMANO, Ruggiero. **Enciclopédia Einaudi.** Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1984. Volume 1 Memória – História, p. 370-392

LIMA, E. N. **Representações e práticas de incentivo à leitura no espírito santo, no período de 1997 a 2005.** Dissertação (Mestrado em Educação: Educação e Linguagens) Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2007.

LINS, O. **Do ideal e da glória**: problemas interculturais brasileiros. 2. ed. São Paulo: Summus, 1977.

MAISONNAVE, F. Afã de integrar Amazônia levou a desmatamento e morte de índios. **Jornal Folha de S. Paulo**, 2020. Disponível em:

https://www1.folha.uol.com.br/poder/2020/06/afa-de-integrar-amazonia-levou-a-desmatamento-e-morte-de-indios.shtml Acesso em: 25 out. 2021.

MANIR, M. Voz ativa. **Estadão**. 05 out. 2008. Disponível em: https://alias.estadao.com.br/noticias/geral,voz-ativa,253490 Acesso em: 10 fev. 2020.

MARCZAL, E. S. Futebol, política e imprensa: representações sobre a vitória "brasileira" na copa do mundo de 1970. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História** – ANPUH • São Paulo, julho 2011. Disponível em: http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1308186608_ARQUIVO_Futebol,politicaeimprensa3.pdf Acesso em: 15 jan. 2022.

MARTINS, C. R. K. **A disciplina escolar de História no ensino secundário público paranaense**: 1931-1951. Tese de Doutorado. Universidade do Paraná (UFPR). Curitiba, PR, 2006.

MARTINS, M. do C. **A História prescrita e disciplinada nos currículos escolares? Quem legitima estes saberes.** 2000. 263 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, 2000. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_f6875a947728bc6cda1b56bcf93aef7d Acesso em: 15 jan. 2022.

MARTINS, M. do C. Reflexos reformistas: o ensino das humanidades na ditadura militar brasileira e as formas duvidosas de esquecer. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 51, p. 37-50, jan./mar, Editora UFPR, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/7yMGWJjk4j7Fr3LLjdjWHDR/abstract/?lang=pt Acesso em: 15 jan. 2022.

MÁSCULO, J. C. **A coleção Sérgio Buarque de Hollanda**: livros didáticos e ensino de história. 2008. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

MIRANDA, S. L. F., REIS, M. S., ARRUDA, A. A. Autoria feminina e os livros didáticos do pnld 2018 um estudo analítico. **VIII Seminário de Iniciação Científica** do IFMG – 12 a 14 de agosto de 2019, Campus Ribeirão das Neves. Disponível em: https://www2.ifmg.edu.br/sic/edicoes-anteriores/resumos-2019/autoria-feminina-e-os-livros-didaticos-do-pnld-2018-um-estudo-analitico.pdf Acesso em: 15 jan. 2022.

MORAES, D. D. C. D. **Visualidade do livro didático no Brasil**: o design de capas e sua renovação nas décadas de 1970 e 1980. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2010. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11062010-131616/pt-br.php Acesso em: 15 jan. 2022.

MORTATTI, M. do R. L.; OLIVEIRA, F. R. de. MAGDA SOARES NA HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL. In: MORTATTI, M. do R. L (Org.). **Alfabetização no Brasil uma história de sua história.** São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília; Oficina Universitária, p. 25-34, 2011. Disponível em: https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/book/213 Acesso em: 15 jan. 2022.

MOULATLET, A. L. Charge de Jaguar é utilizada em simulado do Enem e cartunista erra a resposta. **Portal da Imprensa** (Online), 2009. Disponível em: https://portalimprensa.com.br/noticias/ultimas_noticias/27994/charge+de+jaguar+e+utilizada+em+simulado+do+enem+e+cartunista+erra+a+resposta Acesso em: 28 out. 2021.

MÜLLER, A. C. P. Moral e arte literária no século XIX: o romance sob suspeita. **Polifonia**, Cuiabá, MT, v. 20, n. 28, p. 101-131, jul/dez., 2013. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1670 Acesso em 15 jan. 2022.

MUNAKATA. K. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos. 1997**. Tese (Doutorado em história e filosofia da educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997. Disponível em: https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/10559 Acesso em: 15 jan. 2022.

MUNAKATA. K. Investigações acerca dos livros escolares no Brasil: das idéias à materialidade. In: **Historia de las ideas, actores y instituciones educativas.** Memória del VI Congresso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. San Luis Potosí. ISBN 998-7727-87-X. CD-ROM, 2003. Disponível em: https://www.academia.edu/10909984/Investiga%C3%A7%C3%B5es_acerca_dos_livros_escolares_no_Brasil_das_id%C3%A9ias_%C3%A0_materialidade Acesso em: 15 jan. 2022.

MUNAKATA. K. Brasil: financiación, ideología y resistencia. (De la dictadura a la renovación editorial). In: KAUFMANN, C. (coordinadora). **Textos escolares, dictaduras y después**: miradas desde Argentina, Alemania, Brasil, España e Italia. 1ª ed. – Buenos Aires: Prometeo Libros, 2012.

MUZART, Z. L. Ainda Capitu! In: **Travessia**, n. 4, p. 19-29, 1982.

NUSSBAUM, M. C. La imaginación literaria en la vida pública. **Isegoria - Revista Filosofía Moral y Política**. Madrid, n. 11, p. 42- 80, 1995. Disponível em: https://isegoria.revistas.csic.es/index.php/isegoria/article/view/254 Acesso em: 15 jan. 2022.

OLIVEIRA, M. A. T.; BIANCHINI, P. Educação política no Brasil e na Itália: duas histórias, muitos problemas comuns. **Revista História da Educação**, v. 21, n. 52, maio-agosto, 2017, pp. 274-294. Disponível em: https://www.scielo.br/j/heduc/a/RxwsXBpQdVtnd7PSnZYYmkg/abstract/?lang=pt Acesso em: 15 jan. 2022.

OLIVEIRA, F. R. de. *Literatura infantil e ideologia* (1985), de Fúlvia Rosemberg: um "maio de 68" nos estudos sobre o gênero. In: MORTATTI, M. R. L.; BERTOLETTI, E. N. M.; OLIVEIRA, F. R. (Org.). **Clássicos brasileiros sobre literatura infantil (1943-1986).** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 275-304, 2020. Disponível em: https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/book/213 Acesso em: 15 jan. 2022.

PAIVA, D. S. E. Memórias de Magda Soares: uma contribuição para o processo de humanização. In: **XVI Semana de Humanidades**. Natal. XVI Semana de Humanidades,

2008. Disponível em: https://cchla.ufrn.br/humanidades/ARTIGOS/GT14/2008%20-%20Anais%20-%20Semana%20de%20Humanidades.pdf Acesso em: 13 fev. 2020.

PAIXÃO, F. (org.). **Momentos do livro no Brasil**. São Paulo: Ática, 1995.

PATRIOTA, L. M. Aspectos estruturais dos livros didáticos de português: um olhar ao longo do tempo. **Leia Escola**, Campina Grande, v. 15, n. 1, p. 64-79, 2015. Disponível em: http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/article/download/483/355 Acesso em: 15 jan. 2022.

PENTEADO, A. E. de A. **Literatura Infantil, História e Educação**: um estudo da obra Cazuza, de Viriato Corrêa. 2001 – Dissertação de Mestrado pela Unicamp, Campinas (SP). Disponível em: https://1library.org/document/yn4po6kz-literatura-infantil-historia-educacao-estudo-cazuza-viriato-correa.html Acesso em: 15 jan. 2022.

PEREIRA, M. B. A. A doença de contar histórias: uma análise da obra de José Lins Do Rego. **Linguagem em (Re)vista**, v. 10, n. 19. Niterói, jan.-jun./2015. Disponível em: http://www.filologia.org.br/linguagememrevista/19/01.pdf Acesso em: 15 jan. 2022.

PRADO, E. M. O estudo dirigido e sua aplicação no 1° grau. **Fragmentos de Cultura**, v. 17, p. 893-917, 2007.

PRESOT, A. A. **As marchas da família com Deus pela liberdade e o golpe militar de 1964.** Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em História, UFRJ, Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: https://pantheon.ufrj.br/handle/11422/9817 Acesso em: 15 jan. 2022.

QUEIRÓS, V. **Instituto de Educação do Paraná**: apropriações e representações no currículo de 1° grau, a partir da lei 5692/71. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, 2014. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/35883 Acesso em: 15 jan. 2022.

RATTO, A. L. S. **Livros de ocorrência**: (in)disciplina, normalização e subjetivação. São Paulo: Cortez, 2007.

RAZZINI, M. de P. G. **O espelho da nação**: a antologia nacional e o ensino de Português e de Literatura (1838- 1971). Campinas, SP: UNICAMP, 2000. Tese de Doutorado em Letras. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/32815/20799 Acesso em: 15 jan. 2022.

REIS, D. A. **Ditadura e democracia no Brasil**: do golpe de 1964 à Constituição de 1988. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

ROCCO, L. Felipato, o tal – Diário da Noite – 1952. **Tiras Memory** (blog). 26 de outubro de 2020. Disponível em: http://tvmemory.blogspot.com/2020/10/felipato-o-tal-diario-da-noite-1952.html Acesso em: 3 jan. 2022.

RODRIGUES, E. A imprensa pedagógica como fonte, tema e objeto para a História da Educação. IN: COSTA, C. J. *et al.* **Fontes e métodos em História da Educação.** Dourados, MS: Ed. UFGD, p. 311-326, 2010.

RÓNAI, P. A Arte de Contar em *Sagarana*. In: ROSA, J. G., **Sagarana**, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SÁ MOTTA, R. P. **Em guarda contra o perigo vermelho**: o anticomunismo no Brasil (1917-1964). São Paulo: Perspectiva, 2002.

SANTOS. E. M. L. **A disciplina educação moral e cívica no curso normal do Colégio Martinus (1969-1978)**: diálogos e representações. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba-PR, 2017. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPR_acf735145f7cb5f581a933e04f6e98b8 Acesso em: 15 jan. 2022.

SCHWARZ, R. A poesia envenenada de Dom Casmurro. In:_____. **Duas meninas**. 1. reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SILVA, A. M. L. L. da. **Tempo de indicar caminhos**: o serviço de Orientação Educacional no Colégio Estadual do Paraná (1968-1975). Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná - UFPR, Curitiba, 2008. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/16945 Acesso em: 15 jan.2022.

SOARES, M. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor leitor. *In:* MARINHO, M. (org.). **Ler e navegar**: espaços e percursos da leitura. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, p. 31-76, 2001.

SOARES, M. [Entrevista concedida a] PIERRO, B. O poder da linguagem. In: **Revista Pesquisa Fapesp**, Julho/2015, p. 24-29. Disponível em: https://revistapesquisa.fapesp.br/wp-content/uploads/2015/07/024-029_Entrevista_233.pdf Acesso em: 13 fev. 2020.

SOUZA, M. de. Transamazônica: integrar para não entregar. **Nova revista amazônica** - volume VIII - n. 01, p. 133-152, abril, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufpa.br/index.php/nra/article/view/8624 Acesso em: 15 jan. 2022.

STEFFEN, A. C. A (não) presença da literatura de autoria feminina nos livros didáticos de ensino médio. **Revista Entrelaces** • V. 1 • Nº 11 • jan.mar., 2018. Disponível em: http://www.periodicos.ufc.br/entrelaces/article/view/32810 Acesso em: 15 jan. 2022.

PIERRO, B. O poder da linguagem. In: **Revista Pesquisa Fapesp**, Julho/2015, p. 24-29. Disponível em: https://revistapesquisa.fapesp.br/wp-content/uploads/2015/07/024-029_Entrevista_233.pdf Acesso em: 13 fev. 2020.

PIETRI, E. Sobre a constituição da disciplina curricular de língua portuguesa. **Revista Brasileira de Educação** v. 15 n. 43 jan./abr., p. 70-83, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FQZbCMNLgkZpGstqJSWQ3gQ/?lang=pt&format=pdf Acesso em: 15 jan. 2022.

THOMPSON, E. P**. A formação da classe operária inglesa.** Vol. 1. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1987.

TOLEDO, M. R. A.; REVAH, D. A revista educação como estratégia de implementação das políticas educacionais do regime militar na década de 1970. VII **Congresso Brasileiro de História da Educação**. UFMG, Cuiabá – MT, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbh/a/h3MmzbXBqyqZCC8Rh5rdWFs/?lang=pt&format=pdf Acesso em: 15 jan. 2022.

VALÉRIO, T. F. **A Reforma do 2º Grau pela Lei 5 692/71no Paraná**: representações do processo. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Paraná (UFPR). Curitiba-PR, 2007. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/teses/M07_valerio.pdf Acesso em: 15 jan. 2022.

VALÉRIO, T. F. Ideologia Política na Ditadura civil-militar e o Ensino de Segundo Grau a partir da Lei 5.692/71. In: GONÇALVES, N. G; RANZI, S. F. (Org.). **Educação na Ditadura civil-militar**: políticas, ideários e práticas (Paraná, 1964-1985**)**. Curitiba: Ed. UFPR, p. 51-65, 2012.

VIEIRA, A. S.; FIUZA, M. M. **Literatura infantojuvenil**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2017.

WILLMS, K. **Educação a serviço de Cristo: a Assintec e o Ensino Religioso da Rede Municipal de Curitiba (1971-1988).** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba-PR, 2020. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/69962 Acesso em: 15 jan. 2022.

APÊNDICE 1 – BIOGRAFIAS

AUTORES	BIOGRAFIA
Adolpho de Paula Couto	O militar Adolpho de Paula Couto (1913-2009) desenvolveu atividades como articulista, conferencista para professores, políticos, diretores de faculdades e em programas de televisão sobre Guerra Revolucionária, Comunismo e Revolução de 64. Foi fundador da Academia Brasileira de Ciências Morais e Políticas e Presidente da Comissão Nacional de Moral e Civismo. Fonte: Instituto de História e Tradições do Rio Grande do Sul. Disponível em: http://www.ahimtb.org.br/ogaucho/O%20Ga%C3%BAcho%2082.pdf. Acesso em: 15 jul. 2019.
Alfredo de Freitas Dias Gomes	Alfredo de Freitas Dias Gomes (1922-1999), foi um escritor baiano que se dedicou, essencialmente, à literatura teatral, a partir de publicações como O pagador de promessas, lançado em 1961 e que recebeu, em 1962, a Palma de Ouro no Festival de Cannes (FERREIRA, 1971d, p. 14).
Ameríndio de Barros Fontes	Não foi possível localizar informações adicionais sobre o autor.
António Tomás Botto	António Tomás Botto (1897-1959) foi um poeta, dramaturgo e prosador português. Ostracizado em Portugal, radicou-se no Brasil em 1947. Fonte: Escritas. Disponível em: https://www.escritas.org/pt/antonio-botto Acesso em: 25 out. 2021.
Arthur Machado Paupério	Arthur Machado Paupério nasceu no Rio de Janeiro em 15 de julho de 1914. Bacharelou-se em direito em 1937. Foi professor da Faculdade de Direito do Rio de Janeiro. Em 1973 foi membro do Conselho Nacional de Moral e Civismo. Fonte: https://prabook.com/web/arthur_machado.pauperio/60636 Acesso em: 25 maio 2019.
Carlos Povina Cavalcanti	Carlos Povina Cavalcanti (1898-1974) foi advogado, jornalista e escritor. (CEGALLA, 1973a, p. 18).
Celso Kelly	Celso Kelly (1906-1979) foi jornalista, escritor, teatrólogo, professor, historiador e crítico de arte. Lecionou no Instituto de Educação e na Faculdade Nacional de Filosofia do Rio de Janeiro, e foi membro do Conselho Nacional de Educação. Fonte: Museu da TV. Disponível em: https://www.museudatv.com.br/biografia/celso-kelly/ Acesso em: 25 out. 2021.
Clóvis Salgado	Clóvis Salgado, nascido em 20 de janeiro de 1906, em Belo Horizonte, foi médico, professor e político brasileiro. Foi, ainda, Governador de Minas Gerais e ministro da Educação e Cultura. Entre 1964 e 1968 foi membro do Conselho Federal de Educação. Em abril de 1967, assumiu a Secretaria de Saúde de Minas Gerais, afastando-se do cargo em março de 1971. Em 1973, assumiu a direção da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), cargo que exerceu até 1976. Fonte: CPDOC Disponível em: https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/biografias/clovis_salgado Acesso em: 7 nov. 2019.
Dom Antônio de Macedo Costa	Dom Antônio de Macedo Costa (1830-1891) foi um religioso brasileiro nascido na Bahia, porém ficou reconhecido como "Bispo do Pará" por sua atuação como Bispo na Diocese do estado, onde promoveu um intenso projeto educativo para civilizar a Amazônia. Teve, também, nos últimos anos de sua vida, participação significativa, como representante dos interesses da Igreja Católica, nos debates e proposições para a primeira Constituição republicana, e nas novas relações entre a Igreja e o Estado laico republicano (COSTA, 2019).

Dom Cândido Padin	Dom Cândido Padin (1915-2008) foi monge beneditino brasileiro, bispo auxiliar da Arquidiocese do Rio de Janeiro e bispo diocesano de Lorena e Bauru, estado de São Paulo. Em 1962, no governo João Goulart, foi membro do Conselho Federal de Educação. Fonte: Instituto Jacques Maritain. Disponível em: http://maritain.org.br/dom-candido-padin-osb-o-bispo-dos-leigos-1915-2008/ Acesso em: 24 abr. 2019.
Euro Brandão	O curitibano Euro Brandão (1924-2000) foi engenheiro, professor, filósofo, escritor membro da Academia Paranaense de Letras e reitor da Pontifícia Universidade Católica do Paraná entre 1986 e 1998. Em 1978, Euro Brandão era Ministro da Educação e Cultura. Fonte: Memórias Paraná. Disponível em: https://memoriasparana.com.br/euro-brandao-sala-exclusiva-professor-curitiba-parana/ Acesso em: 25 out. 2021.
Francisco F. L. de Albuquerque	Não foi possível localizar informações adicionais sobre o autor.
Fúlvia Rosemberg	Fúlvia Maria de Barros Mott Rosemberg nasceu em São Paulo, em 1945, e graduou-se em Psicologia pela USP em 1965. Doutora também em psicologia, foi professora titular de Psicologia Social na PUC-SP, onde coordenou o Núcleo de Estudos de Gênero, Raça e Idade (Negri). no âmbito político e de militância, também teve destacada e pioneira atuação no debate sobre racismo, preconceito e defesa da infância. Oliveira (2020) aponta que Fúlvia Rosemberg fazia parte de uma nova geração de estudiosos da educação que se formava no Brasil em meados da década de 1970, e que buscaram repensar a literatura produzida para o público infantil.
Genolino Amado	O sergipano Genolino Amado (1902-1989) formou-se em direito e escreveu crônicas para jornais, revistas e rádio. (FERREIRA, 1978c, p. 45)
Geraldo Bezerra de Menezes	Geraldo Bezerra de Menezes (1915-2002) lecionou na Faculdade Fluminense de Comércio e de Medicina, ensinando Português, História e Sociologia. Coube a Geraldo Bezerra de Menezes, a convite do presidente Eurico Gaspar Dutra, fundar a atual Justiça do Trabalho Brasileira – como parte do Poder Judiciário – e assumir como 1º presidente do Tribunal Superior do Trabalho. No período de publicação do artigo em questão, Menezes já havia se aposentado. Fonte: Dossiê do Ministro/TST - http://www.aquinate.net/revista/caleidoscopio/atualidades/atualidades15edicao/personalidades/geraldo-bezerra-de-menezes-(1915-2002). Acesso em: 20 abr. 2019.
Heli Menegale	Heli Menegale, nascido em 10 de janeiro de 1903, em Minas Gerais, foi poeta, escritor e professor. Foi, ainda, membro da Academia Mineira de Letras. Fonte: Academia Mineira de Letras. Disponível em: https://academiamineiradeletras.org.br/artigos-de-academicos/da-meninice-a-velhice/ Acesso em: 25 out. 2021.
Henrique Dodsworth	Henrique Dodsworth (1895-1975) foi médico, advogado e político brasileiro. Em 1933 foi eleito deputado federal. Em 1937 ocupou a interventoria do Distrito Federal em substituição ao demissionário Cônego Olímpio de Melo. Com o golpe do Estado Novo, em 1937, e a suspensão das eleições do Legislativo, tornou-se prefeito da capital. Em 1945 em meio ao processo de democratização deixa o cargo e é substituído por Filadelfo de Azevedo. Entre os anos de 1964 e 1968 foi membro do Conselho Federal da Educação. Fonte: CPDOC. Disponível em: https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/biografias/henrique_dodsworth Acesso em: 6 maio 2019.
Humberto de Campos	Humberto de Campos (1986-1934) foi um jornalista, crítico, contista e memorialista. Fonte: Academia Brasileira de Letras. Disponível em: https://www.academia.org.br/abl/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm%3Fsid%3D221/biografia Acesso em: 25 out. 2021.

Humberto Grande	Humberto Grande foi Presidente da Fundação Nacional de Material Escolar, membro da Comissão Nacional de Moral e Civismo e possuidor de inúmeros títulos honoríficos. Foi, ainda, autor de diversos livros sobre a Educação Moral e Cívica. Fonte: Revistas UFPR. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/direito/article/download/6660/4767 Acesso em: 18 jan. 2021.
Jaguar	O carioca Sérgio de Magalhães Gomes Jaguaribe (1932), conhecido como Jaguar, foi um dos mais importantes cartunistas brasileiros. Teve sua primeira publicação na revista Manchete, em 1957. No final da década de 1960, ajudou a fundar O Pasquim, onde criou um dos seus mais icônicos personagens, o ratinho Sig. Fonte: Memorial da Democracia. Disponível em: http://memorialdademocracia.com.br/resistencia-cultural/caricatura Acesso em: 28 out. 2021.
Januário Newton Prates	Januário Newton Prates (1905-1988) dedicou-se ao jornalismo e ao rádio, sendo um jornalista mineiro reconhecido. Sua obra quase toda ficou em páginas de jornais. (FERREIRA, 1977, p. 18)
João Guimarães Rosa	Um dos mais importantes escritores brasileiros modernistas, o mineiro João Guimarães Rosa (1908-1967) foi contista, romancista e novelista. Membro da ABL, eleito em 1967, ficou reconhecido pela publicação de obras como: *Sagarana* (1946); *Grande sertão: veredas* (1956); *Corpo de Baile* (1956); e outras. Fonte: Academia Brasileira de Letras. Disponível em: https://www.academia.org.br/academicos/joao-guimaraes-rosa/biografia Acesso em: 25 out. 2021.
João Simões Lopes Neto	João Simões Lopes Neto (1865-1916), nascido no Rio Grande do Sul, dedicou-se ao jornalismo e ao teatro. Escreveu, entre outras: *Os Bacharéis* (1896), *Cancioneiro Guasca* (1910), *Contos Gauchescos e Lendas do Sul* (1926) e *Casos de Romualdo* (1952) (FERREIRA, 1977, p. 64).
José Lins do Rego	José Lins do Rego (1901-1957) foi um jornalista e um importante escritor para o cenário literário brasileiro, nomeado em 1956 como membro da Academia Brasileira de Letras. Fonte: Academia Brasileira de Letras. Disponível em: https://www.academia.org.br/academicos/jose-lins-do-rego/biografia Acesso em: 25 out. 2021.
Lygia Fagundes Telles	Membro da Academia Brasileira de Letras, Lygia Fagundes Telles (1923-2022) nasceu em São Paulo e é considerada uma das mais importantes escritoras brasileiras do século XX e da história da literatura brasileira. A década de 1970 foi de intensa atividade literária para a autora e marcou o início da sua consagração na carreira, quando publicou alguns de seus livros mais importantes: *Antes do Baile Verde* (1970), *As Meninas* (1973), *Seminário dos Ratos* (1977), *A Disciplina do Amor* (1980), *As Horas Nuas* (1989), entre outros. A consagração definitiva da autora ocorreu com o Prêmio Camões (2005), distinção maior em língua portuguesa pelo conjunto de obra. Fonte: Academia Brasileira de Letras. Disponível em: https://www.academia.org.br/academicos/lygia-fagundes-telles/biografia Acesso em: 25 out. 2021.
Luiz Coutinho	Não foi possível localizar informações adicionais sobre o autor.
Luís da Câmara Cascudo	Luís da Câmara Cascudo (1898-1986) foi um escritor, folclorista, historiador, professor e jornalista brasileiro. Um dos mais importantes pesquisadores das manifestações culturais brasileiras, deixou obra volumosa e de grande relevância, principalmente sobre história, folclore e cultura popular (FERREIRA, 1971a).

Magdala Lisboa Bacha	Não foi possível localizar maiores informações sobre Magdala Lisboa Bacha, porém, em sebos nacionais é possível localizar livros didáticos sobre Linguagem e Leitura escolar de sua autoria.
Malba Tahan (Júlio César de Melo e Sousa)	Júlio César de Melo e Sousa (1895-1974), nome verdadeiro de Malba Tahan, dedicou-se à literatura com temas orientais, com produções profundamente moralistas. Dedicou-se também a estudos matemáticos, buscando ensinar através da diversão (FERREIRA, 1978b, p. 52).
Maria Lucia Amaral	"Maria Lucia Amaral, educadora, escritora, jornalista, teatróloga e cantora, nasceu em 1916 em Pernambuco. Foi lá, nas páginas do Diário do Commercio que, em 1948, iniciou um trabalho pioneiro na imprensa de Recife, quando lançou no Jornal do Commercio uma página dedicada ao público infantil. Mudou-se para o Rio de janeiro em 1951 aos 32 anos de idade, trabalhando no Diário de Notícias onde manteve de 1954 até 1963 a página infantil Calunga, embora as tiras em quadrinhos tenham sido abandonadas com o passar do tempo." (ROCCO, 2020, n.p).
Mário Palmério	Mário Palmério (1916-1996), nascido em Minas Gerais, foi um político, educador e romancista. Suas principais obras são: Vila dos Confins (1956) e Chapadão do Bugre (1964). Fonte: Academia Brasileira de Letras. Disponível em: https://www.academia.org.br/academicos/mario-palmerio/biografia Acesso: 25 out. 2021.
Mauricio Araújo de Sousa	Mauricio Araújo de Sousa (1935) é um dos mais famosos cartunistas do Brasil. Com a criação da série de quadrinhos "Turma da Mônica", e seus simpáticos personagens infantis, já alcançava na época grande sucesso aqui e no exterior. Em junho de 1971, por exemplo, a tiragem de Mônica já chegava a 250 mil exemplares (SALDANHA, 1975).
Paula Saldanha	Paula Saldanha, nascida em 19 de julho de 1953, no Rio de Janeiro, foi escritora, apresentadora, ilustradora e jornalista. Em 1976 apresentava um quadro de literatura infantil no Jornal Hoje do Canal Globo. Fonte: Memória Globo. Disponível em: http://memoriaglobo.globo.com/perfis/talentos/paula-saldanha/trajetoria.htm Acesso em: 6 out. 2019.
Paulo Mendes Campos	Paulo Mendes Campos (1922-1991), nascido em Belo Horizonte (MG), foi poeta, tradutor e cronista. Fonte: Instituto Moreira Salles. Disponível em: https://ims.com.br/titular-colecao/paulo-mendes-campos/ Acesso em: 21 dez. 2021.
Padre Fernando Bastos de Ávila	Padre Fernando Bastos de Ávila (1918-2010), nascido no Rio de Janeiro, ingressou, em 1930, na Escola Apostólica dos Padres Jesuítas, de Nova Friburgo, preparando-se para ingressar no noviciado da Companhia de Jesus, na qual entrou em 1935. Em 1954, passou a lecionar Sociologia, Ética e Doutrina Social da Igreja na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Em 1965, o Governo Federal introduziu no currículo da escola secundária a cadeira de Moral e Civismo. Pe. Ávila foi indicado para preparar livro-texto da disciplina. Com a colaboração de uma equipe de trabalho e de especialistas, organizou a Pequena enciclopédia de moral e civismo, publicada em 1967. O volume foi considerado subversivo, e por isso foi apreendido. Voltou a ser reeditado em 1972, por iniciativa dos ministros Jarbas Passarinho e Nei Braga, seguindo-se várias reimpressões. Fonte: ABL Disponível em: https://www.academia.org.br/academicos/fernando-bastos-de-avila-pe/biografia Acesso em: 25 out. 2021.
Redi	Silvio Redinger (1939-2004), conhecido como Redi, foi um cartunista e ilustrador brasileiro. Trabalhou na revista *Manchete Esportiva*, no jornal *Última Hora*, na Rede Globo e foi colaborador do jornal *O Pasquim* durante a década de 1970. Fonte: Memorial da Democracia. Disponível em: http://memorialdademocracia.com.br/resistencia-cultural/caricatura Acesso em: 22 out. 2021.

Regina Y. M. Werneck	Não foi possível localizar informações adicionais sobre a autora.
Renira de Moura Lima	Renira de Moura Lima é graduada em Letras Anglo Germânicas pela Universidade Federal de Alagoas (1957), possui Especialização Em Estudos de Currículos pela Universidade Federal da Bahia (1972) e mestrado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (1973). Atualmente é Membro de corpo editorial da Palavras (Lisboa). Fonte: http://www.escavador.com/sobre/3109044/renira-lisboa-de-moura-lima Acesso em: 8 nov. 2019.
Rui Barbosa	Rui Barbosa (1849-1923), nascido em Salvador-BA, foi advogado, jornalista, jurista, político, diplomata, ensaísta e orador. Fonte: Academia Brasileira de Letras.
Silvio Elia	Silvio Elia, nascido em 4 de julho de 1913, no Rio de Janeiro, foi doutor em Letras, ensaísta, filólogo, linguista e professor universitário. Fez parte da Associação Nacional de Escritores, da Academia Brasiliense de Letras, da Academia Brasileira de Filologia e da Academia Luso-Brasileira de Letras. Fonte: Associação Nacional de Escritores. Disponível em: https://anenet.com.br/silvio-elia/ Acesso em: 5 out. 2019.
Ubiratan Borges de Macedo	Conforme o currículo Lattes do autor, Ubiratan Borges de Macedo possui graduação em Filosofia pela PUC-PR (1959) e doutorado em Filosofia pela Universidade Gama Filho (1984). Atualmente é professor titular da Universidade Gama Filho. Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em Ética. Atuando principalmente nos seguintes temas: Democracia no Brasil e História das Ideias.
Wilson Rio Apa	Wilson Galvão do Rio Apa (1925-2016), nascido em São Paulo, foi jornalista, dramaturgo e escritor brasileiro (FERREIRA, 1978b).
Ziraldo	O mineiro Ziraldo Alves Pinto (1932) é um destacado cartunista, desenhista, jornalista, cronista, chargista, pintor e dramaturgo brasileiro. Criou, por exemplo, o famoso personagem de quadrinhos infantil "O Menino Maluquinho". Foi, ainda, um dos fundadores do jornal "O Pasquim". Fonte: eBiografia. Disponível em: https://www.ebiografia.com/ziraldo/ Acesso em: 26 out. 2021.

APÊNDICE 2 – TEXTOS E AUTORES PRESENTES NAS COLEÇÕES PUBLICADAS ANTES DA LEI 5.692/71

Domingos P. Cegalla – *Português* (1963-1971)

SÉRIE	TÍTULO	AUTOR	GÊNERO	TEMA
1ª	Crianças	Ana Amélia de Mendonça	Poema	Moral
1ª	O Colega do Presidente	Aníbal Machado	Conto	Outros
1ª	Banhista Imprudente	Antônio Calado	Romance	Outros
1ª	Marcoré	Antônio Olavo Pereira	Romance	Moral
1ª	A árvore	Augusto Frederico Schmidt	Poema	Outros
1ª	A Chegada dos Jangadeiros	Augusto Frederico Schmidt	Memórias	Outros
1ª	O Minuano	Augusto Meyer	Poema	Outros
1ª	Tupá	Carlos Chiacchio	Poema	Outros
1ª	Anchieta e a Confederação dos Tamoios	Carlos de Laet	Conferência	Outros
1ª	O Pistolão	Carlos de Laet	Diálogo	Outros
1ª	Caso de Menino	Carlos Drummond de Andrade	Crônica	Moral
1ª	Deus	Casimiro de Abreu	Poema	Moral
1ª	A Arte de Ser Feliz	Cecília Meireles	Crônica	Moral
1ª	O Professor e o Príncipe	D. Macedo Costa	Religioso	Moral
1ª	Casa Abandonada	Darci Azambuja	Conto	Moral
1ª	Mudanças	Dilza Pinho Nilo	Crônica	Outros
1ª	A Primavera Chegou	Érico Veríssimo	Romance	Outros
1ª	O Seixo Mágico	Fernando Sabino	Romance	Moral
1ª	Recordista de Natação	Fernando Sabino	Romance	Outros
1ª	Viagem de Trem	Gilberto de Alencar	Romance	Outros
1ª	Jutaí	Gilvan Lemos	Romance	Outros
1ª	Canção do Exílio	Gonçalves Dias	Poema	Civismo
1ª	Mãe Margarida	Graciliano Ramos	Romance	Outros
1ª	Minsk	Graciliano Ramos	Conto	Outros
1ª	As Galeras	Guilherme de Almeida	Poema	Outros
1ª	O Natal de João Cambota	Gustavo Barroso	Conto	Outros
1ª	Um Amigo de Infância	Humberto de Campos	Memórias	Outros
1ª	Os Barqueiros do Rio São Francisco	Jorge Amado	Romance	Outros
1ª	Depois da Chuva	Jorge Amado	Romance	Outros
1ª	Meu Canário Marechal	José Lins do Rego	Romance	Outros
1ª	O Circo	Josué Montello	Romance	Outros
1ª	As Três Flechas de Egil	Lenda da Escandinávia	Lenda	Outros
1ª	O Menino	Lygia Fagundes Telles	Conto	Moral
1ª	Um Apólogo	Machado de Assis	Conto	Civismo
1ª	Balõezinhos	Manuel Bandeira	Poema	Outros
1ª	Leilão de Prendas	Maria Helena Cardoso	Memórias	Outros
1ª	A Geada	Maria José Dupré	Romance	Outros

1ª	A Refeição das Aves	Maria José Dupré	Romance	Outros
1ª	A Coruja e a Águia	Monteiro Lobato	Fábula	Moral
1ª	O Negrinho do Pastoreio	Olavo Bilac	Lenda	Outros
1ª	Promessa Paterna	Orígenes Lessa	Romance	Outros
1ª	Marieta do Riachinho	Oto Lara Resende	Romance	Outros
1ª	O Açude	P. Antônio Tomás	Poema	Outros
1ª	O Embarque dos Retirantes	Rachel de Queiroz	Romance	Outros
1ª	Festa do Padroeiro	Ribeiro Couto	Poema	Outros
1ª	A Outra Noite	Rubem Braga	Crônica	Outros
1ª	O Rico e o Pobre	Viriato Corrêa	Romance	Moral
2ª	A formatura	José Lins do Rego	Romance	Moral
2ª	Um temporal	Luís Jardim	Conto	Outros
2ª	Um general que não chegou a soldado	Humberto de Campos	Memórias	Civismo
2ª	Mandaruvá	Amadeu de Queirós	Conto	Outros
2ª	Madrugada na Aldeia	Cecília Meireles	Poema	Outros
2ª	Dia aziago	Felício dos Santos	Conto	Outros
2ª	Seu Ribeiro	Graciliano Ramos	Romance	Moral
2ª	O primeiro automóvel	Orígenes Lessa	Romance	Outros
2ª	Anjo enfermo	Afonso Celso	Poema	Moral
2ª	O providencial irmão luso	Ciro dos Anjos	Romance	Outros
2ª	A agonia de Cristo	Augusto de Lima	Poema	Moral
2ª	A árvore	Coelho Neto	História	Outros
2ª	A fazenda de Camapuã	José Geraldo Vieira	Romance	Outros
2ª	A cavalgada	Raimundo Correia	Poema	Outros
2ª	A aurora no sertão	Visconde de Taunay	Romance	Outros
2ª	Visitante de fim de ano	Alcântara Machado	Conto	Outros
2ª	Duas meninas e o mar	Rubem Braga	Crônica	Outros
2ª	Minha velha casa	Olegário Mariano	Poema	Outros
2ª	Capistrano de Abreu	Raimundo de Meneses	Anedota	Outros
2ª	Fuga	Fernando Sabino	Crônica	Moral
2ª	O leilão	Humberto Sales	Romance	Outros
2ª	Virtudes de Caxias	Murilo Araújo	História	Civismo
2ª	Aves de rapina	Joaquim Cardoso	Poema	Outros
2ª	Plebiscito	Artur Azevedo	Conto	Moral
2ª	Procissão do Senhor Bom Jesus	Amando Fontes	Romance	Outros
2ª	A casa vizinha	Adalgisa Néri	Romance	Outros
2ª	A formiguinha	Godofredo Rangel	Romance	Outros
2ª	São João	Olegário Mariano	Poema	Outros
2ª	Os retirantes	Jorge Amado	Romance	Outros
2ª	Chico Pedro	Darci Azambuja	Conto	Moral
2ª	A queimada	Gilberto de Alencar	Romance	Outros
2ª	As cavalhadas	Frei José Audrin	Memórias	Outros
2ª	A cidade de Recife	Adelmar Tavares	Poema	Outros
2ª	A rosa azul	Humberto de Campos	Lenda	Outros

2ª	O louco	Machado de Assis	Romance	Outros
2ª	A cidade	Viriato Corrêa	Romance	Outros
2ª	Fábula	João Ribeiro	Poema	Moral
2ª	O regresso dos pescadores	Vivaldo Coaracy	Crônica	Outros
2ª	Barquinhos de papel	Guilherme de Almeida	Poema	Outros
2ª	A seca	Rachel de Queiroz	Romance	Outros
2ª	Arraial abandonado	Guimarães Rosa	Conto	Outros
3ª	Palavras à juventude	Rui Barbosa	Discurso	Civismo
3ª	O chá das nove horas	Érico Veríssimo	Romance	Outros
3ª	Uma grande usina de açúcar	A. da Silva Melo	Memórias	Outros
3ª	Jogos e folguedos populares	A. Maynard Araújo	Folclore	Outros
3ª	A seca	Adolfo Caminha	Romance	Outros
3ª	Os deportados	Amando Fontes	Romance	Outros
3ª	Mãe	Antônio Correia de Oliveira	Poema	Moral
3ª	O palhaço	P. Antônio Tomás	Poema	Outros
3ª	Fragilidade	Augusto Frederico Schmidt	Poema	Moral
3ª	A balada da neve	Augusto Gil	Poema	Outros
3ª	O pampa	Barbosa Lessa	Romance	Outros
3ª	A velhinha de Mendes	Carlos de Laet	Anedota	Moral
3ª	O anjo da noite	Cecília Meireles	Crônica	Outros
3ª	A partida	Ciro dos Anjos	Romance	Outros
3ª	O estouro da boiada	Euclides da Cunha	Romance	Outros
3ª	Uma história de caçadas	Godofredo Rangel	Romance	Outros
3ª	Diálogo no trem	Graciliano Ramos	Romance	Moral
3ª	A hora e vez de Augusto Matraga	Guimarães Rosa	Conto	Civismo
3ª	A enchente	Herberto Sales	Romance	Outros
3ª	A execução de Tiradentes	João Ribeiro	História	Moral
3ª	O destino de Guma	Jorge Amado	Romance	Outros
3ª	O acendedor de lampiões	Jorge de Lima	Poema	Outros
3ª	A Casa Azul	José Lins do Rego	Romance	Outros
3ª	A serra do Rola-Môça	Mário de Andrade	Poema	Outros
3ª	Brinquedos de criança	Mário Quintana	Poema	Outros
3ª	A queimada	Monteiro Lobato	Conto	Outros
3ª	Vendedora de bilhetes de loteria	Raul Machado	Poema	Outros
3ª	Santos	Ribeiro Couto	Poema	Outros
3ª	Ano-Bom	Sérgio Pôrto	Crônica	Moral
3ª	Os galés	Vivaldo Coaracy	Memórias	Outros
4ª	São João del-Rei	Afonso Celso	Memórias	Outros
4ª	São João	Amando Fontes	Romance	Outros
4ª	Os campeiros	Barbosa Lessa	Romance	Moral
4ª	O fundador de São Paulo	Batista Cepelos	Poema	Outros
4ª	O trem de ferro	Batista Cepelos	Poema	Outros
4ª	Os navios	Cabral do Nascimento	Poema	Outros
4ª	Suplício da Marquesa de Távora	Camilo Castelo Branco	História	Outros

4ª	Exortação	Cassiano Ricardo	Poema	Outros
4ª	Vozes d'África	Castro Alves	Poema	Moral
4ª	O vento	Cecília Meireles	Poema	Outros
4ª	Olhai os lírios do campo	Érico Veríssimo	Romance	Outros
4ª	Lugar reservado	Fernando Sabino	Crônica	Outros
4ª	Gibraltar	Ferreira de Castro	Memórias	Outros
4ª	Uma sessão da Câmara três-barrense	Godofredo Rangel	Crônica	Outros
4ª	Recém-casados	Graciliano Ramos	Romance	Outros
4ª	Gavião Civilizado	Guimarães Rosa	Conto	Outros
4ª	Os jangadeiros	Herman Lima	Memórias	Moral
4ª	Coragem apostólica	J. Felício dos Santos	Romance	Moral
4ª	Estrelado	João Alphonsus	Conto	Moral
4ª	As roças de cacau	Jorge Amado	Romance	Outros
4ª	O novo Marzagão	José Américo de Almeida	Romance	Outros
4ª	O prestígio do saber	Lima Barreto	Romance	Outros
4ª	Círculo vicioso	Machado de Assis	Poema	Outros
4ª	Meu casal	Mário Pederneiras	Poema	Outros
4ª	Estampa da primeira missa	Murilo Araújo	Poema	Outros
4ª	Língua portuguesa	Olavo Bilac	Poema	Outros
4ª	Conselho aos moços	Olavo Bilac	Discurso	Civismo
4ª	As Pombas	Raimundo Correia	Poema	Outros
4ª	Os livros	Ramiz Galvão	Memórias	Outros
4ª	Oração e trabalho	Rui Barbosa	Discurso	Civismo
4ª	Temporal	Visconde de Taunay	Romance	Outros

Magda Soares – *Português através de textos* (1966-1970)

SÉRIE	TÍTULO	AUTOR	GÊNERO	TEMA
1ª	A cheia	José Lins do Rego	Romance	Outros
1ª	A Idéia do Visconde	Monteiro Lobato	Romance	Outros
1ª	A morte do povoado	Guimarães Rosa	Conto	Outros
1ª	Arte de ser feliz	Cecília Meireles	Crônica	Moral
1ª	As pedras maravilhosas	Viriato Corrêa	Romance	Outros
1ª	Cigarra	Olegário Mariano	Poema	Civismo
1ª	De mãe e de servo	Machado de Assis	Romance	Moral
1ª	Entrada para a escola	Viriato Corrêa	Romance	Outros
1ª	Iniciativa	Carlos Drummond de Andrade	Crônica	Moral
1ª	Luz do Maquiné	Waldemar Versiani dos Anjos	Romance	Outros
1ª	Meninos carvoeiros	Manuel Bandeira	Poema	Moral
1ª	Menino triste	José Lins do Rego	Romance	Outros
1ª	Meu cajueiro	Humberto de Campos	Memórias	Civismo
1ª	Mudança	Paulo Mendes Campos	Crônica	Outros

1ª	Netinho	Carlos Drummond de Andrade	Crônica	Outros
1ª	Neve	Cecília Meireles	Crônica	Outros
1ª	O anãozinho verde	Theoderick de Almeida	Poema	Moral
1ª	O bonde	Augusto Meyer	Romance	Outros
1ª	O cangaceiro	José Lins do Rego	Romance	Moral
1ª	O problema da Emília	Monteiro Lobato	Romance	Moral
1ª	O sítio de Dona Benta	Monteiro Lobato	Romance	Outros
1ª	Pandorgas	Augusto Meyer	Romance	Outros
1ª	Sesta	Augusto Meyer	Romance	Outros
1ª	Uma página de diário	Helena Morley	Memórias	Outros
1ª	Um escritor nasce	Carlos Drummond de Andrade	Memórias	Outros
1ª	Um homem leal	Machado de Assis	Crônica	Moral
1ª	Vidinha	Monteiro Lobato	Conto	Outros
1ª	Hospitalidade	Viriato Corrêa	Romance	Outros
2ª	A árvore e o homem	Carlos Drummond de Andrade	Crônica	Outros
2ª	A outra noite	Rubem Braga	Crônica	Outros
2ª	As amazoninhas	Ribeiro Couto	Poema	Moral
2ª	A senhora sintaxe	Monteiro Lobato	Romance	Outros
2ª	A um passarinho	Vinícius de Moraes	Poema	Outros
2ª	Chapadão do Bugre	Mário Palmério	Romance	Outros
2ª	Galinha cega	João Alphonsus	Conto	Outros
2ª	História de bem-te-vis	Cecília Meireles	Crônica	Outros
2ª	Infância	Carlos Drummond de Andrade	Poema	Outros
2ª	Lua Cheia	Cassiano Ricardo	Poema	Outros
2ª	Macaco	Clarice Lispector	Conto	Outros
2ª	Meu avô paterno	Graciliano Ramos	Memórias	Outros
2ª	Meu pai	Graciliano Ramos	Memórias	Moral
2ª	O afogado	Rubem Braga	Crônica	Outros
2ª	O anjo da noite	Cecília Meireles	Crônica	Outros
2ª	O cometa	Carlos Drummond de Andrade	Crônica	Outros
2ª	O mundo sem mim	Gustavo Corção	Romance	Outros
2ª	Ou isto ou aquilo	Cecília Meireles	Poema	Outros
2ª	Prodígio	Carlos Drummond de Andrade	Memórias	Outros
2ª	Serenata ao menino do hospital	Cecília Meireles	Poema	Outros
3ª	A mãe-d'água	José Veríssimo	Conto	Outros
3ª	Crepúsculo na estrada	J. Simões Lopes Neto	Conto	Outros
3ª	Depois do aguaceiro	Alberto de Oliveira	Poema	Outros
3ª	Duas meninas e o mar	Rubem Braga	Crônica	Outros
3ª	Filhos da sombra	Monteiro Lobato	Romance	Outros
3ª	Iemanjá dos cinco nomes	Jorge Amado	Romance	Outros
3ª	Incêndio no canavial	José Lins do Rego	Romance	Outros
3ª	Miguilim	Guimarães Rosa	Conto	Outros
3ª	O menino e o palacete	Thiers Martins Moreira	Memórias	Outros

3ª	Para Maria da Graça	Paulo Mendes Campos	Crônica	Moral
3ª	Pé-d'água	Guimarães Rosa	Conto	Outros
3ª	Três homens na estrada	Carlos Drummond de Andrade	Crônica	Outros
3ª	Um domingo	Paulo Mendes Campos	Crônica	Outros
3ª	Ventania	Carlos Drummond de Andrade	Crônica	Outros
3ª	Assim viveremos	Bueno de Rivera	Poema	Outros
3ª	Balada do amor através das idades	Carlos Drummond de Andrade	Poema	Outros
3ª	Canção	Cecília Meireles	Poema	Outros
3ª	Canção da janela aberta	Mário Quintana	Poema	Outros
3ª	Descobrimento	Mário de Andrade	Poema	Outros
3ª	Ode	Ricardo Reis	Poema	Outros
3ª	O menino poeta	Henriqueta Lisboa	Poema	Outros
3ª	Parábola	Miguel Torga	Poema	Outros
3ª	Poema	Alberto Caeiro	Poema	Outros
3ª	Poema de duas mãozinhas	Jorge de Lima	Poema	Outros
3ª	Quadrilha	Carlos Drummond de Andrade	Poema	Outros
3ª	Rústica	Florbela Espanca	Poema	Outros
3ª	Sugestão	Cecília Meireles	Poema	Outros
3ª	Tema e voltas	Manuel Bandeira	Poema	Outros
3ª	Viagem pela Amazônia	Gastão Cruls	Romance	Outros
4ª	A angústia de nosso tempo	Gustavo Corção	Romance	Moral
4ª	Amor e outros males	Rubem Braga	Crônica	Moral
4ª	Brincadeira de vaqueiro	Guimarães Rosa	Conto	Moral
4ª	Chuva	Amando Fontes	Romance	Outros
4ª	Conversa de bois	Guimarães Rosa	Conto	Outros
4ª	Emboscada	Mário Palmério	Romance	Moral
4ª	Fala, amendoeira	Carlos Drummond de Andrade	Crônica	Outros
4ª	Germano	Fernando Sabino	Romance	Outros
4ª	João, Francisco, Antônio	Cecília Meireles	Crônica	Moral
4ª	Luar	Waldemar Versiani dos Anjos	Romance	Outros
4ª	O Morador	Rubem Braga	Crônica	Outros
4ª	Preparo para a luta	Adonias Filho	Romance	Outros
4ª	Um cão, apenas	Cecília Meireles	Crônica	Outros
4ª	Vidas secas	Graciliano Ramos	Romance	Outros
4ª	Canção Mínima	Cecília Meireles	Poema	Outros
4ª	Competição	Cassiano Ricardo	Poema	Outros
4ª	Corrente de Formiguinhas	Henriqueta Lisboa	Poema	Outros
4ª	Lua Adversa	Cecília Meireles	Poema	Outros
4ª	Mãos dadas	Carlos Drummond de Andrade	Poema	Outros
4ª	Nota Social	Carlos Drummond de Andrade	Poema	Outros
4ª	O Acendedor de Lampiões	Jorge de Lima	Poema	Outros

4ª	O Boi	Carlos Drummond de Andrade	Poema	Outros
4ª	Ode	Ricardo Reis	Poema	Outros
4ª	O menino da sua mãe	Fernando Pessoa	Poema	Outros
4ª	Pirilampos	Henriqueta Lisboa	Poema	Outros
4ª	Preparação para a morte	Manuel Bandeira	Poema	Outros
4ª	Romantismo	Cecília Meireles	Poema	Outros
4ª	Satélite	Manuel Bandeira	Poema	Outros

Reinaldo M. Ferreira – *Estudo Dirigido de Português* (1971)

SÉRIE	TÍTULO	AUTOR	GÊNERO	TEMA
1ª	O cego e o dinheiro enterrado	Luiz da Câmara cascudo	Conto	Moral
1ª	O tesouro de Mujique	Humberto de Campos	Conto	Moral
1ª	A esmola do pobre	Júlio Dinis	Poema	Moral
1ª	Uma maravilha andar de avião	Alberto Deodato	Crônica	Outros
1ª	Minha mãe	D. Aquino Correia	Poema	Moral
1ª	O compadre da morte	Luiz da Câmara cascudo	Conto	Outros
1ª	O veado e a moita	Monteiro Lobato	Fábula	Moral
1ª	A morte e o lenhador	Monteiro Lobato	Fábula	Moral
1ª	A escrava	Artur Azevedo	Poema	Moral
1ª	Um pé de milho	Rubem Braga	Crônica	Outros
1ª	Meu cajueiro	Humberto de Campos	Memórias	Outros
1ª	Velhas árvores	Olavo Bilac	Poema	Outros
1ª	A árvore	José Nogueira	Poema	Outros
1ª	A consciência	Antônio Tomás Botto	Conto	Moral
1ª	A abelha e a rosa	Cleómenes Campos	Poema	Moral
1ª	Uma confusão das grandes	Viriato Corrêa	Romance	Outros
1ª	O bôbo	Reinaldo Rodrigues	Conto	Outros
1ª	São João	Rodrigues Pinagé	Poema	Outros
1ª	Capibaribe	Manuel Bandeira	Memórias	Outros
1ª	Ou isto ou aquilo	Cecília Meireles	Poema	Outros
1ª	A máquina	leon Eliachar	Conto	Outros
1ª	Manhã de chuva	Murilo Araújo	Poema	Outros
1ª	Travessura	José Mauro de Vasconcelos	Romance	Outros
1ª	Minha pátria	Correa Júnior	Poema	Civismo
1ª	Lembrança rural	Cecília Meireles	Poema	Outros
2ª	Foi o Zé	Nestor de Holanda	Crônica	Outros
2ª	O trem de ferro	Catulo da paixão cearense	Poema	Outros
2ª	Apólogo das árvores	Pe. Antônio Vieira	Sermão	Moral
2ª	A guerra dos passarinhos	Lúcia Benedetti	Conto	Moral
2ª	Os pobres	Olavo Bilac	Poema	Outros
2ª	Um ilustre mentiroso	Josué Montello	Crônica	Moral
2ª	Martim Cererê	Cassiano Ricardo	Poema	Outros
2ª	Ajuste de Contas	Humberto de Campos	Conto	Outros
2ª	Artes do Zezé	José Mauro de Vasconcelos	Romance	Moral

2ª	As pílulas	Artur Azevedo	Conto	Outros
2ª	Historieta	Paulo Emílio Pinto	Poema	Outros
2ª	O Deus único	Érico Veríssimo	Romance	Moral
2ª	Moreninha	Bruno Seabra	Poema	Outros
2ª	Minha rua	Virgílio Moojen de Oliveira	Poema	Outros
2ª	O caboclo, o padre e o estudante	Luiz da Câmara cascudo	Conto	Outros
2ª	Pralapracá	Cassiano Ricardo	Poema	Outros
2ª	Tiro ao alvo	Teodoro de Morais	Conto	Outros
2ª	Chuvas	Faria Neves Sobrinho	Poema	Outros
2ª	Situação embaraçosa	Afrânio Peixoto	Parábola	Outros
2ª	A outra estória	Rachel de Queiroz	Crônica	Outros
2ª	O último andar	Cecília Meireles	Poema	Outros
3ª	A borboleta	Machado de Assis	Romance	Moral
3ª	Água Corrente	Olegário Mariano	Poema	Outros
3ª	Balada da neve	Augusto Gil	Poema	Moral
3ª	Barcos de Papel	Guilherme de Almeida	Poema	Outros
3ª	Conversa de casados	Carlos Drummond de Andrade	Crônica	Outros
3ª	De gramática e de linguagem	Mário Quintana	Poema	Outros
3ª	Dor de dente	Mário de Andrade	Crônica	Outros
3ª	Era uma vez	Clarice Lispector	Conto	Outros
3ª	Exortação	Cassiano Ricardo	Poema	Outros
3ª	Exortação	Raul de Leôni	Poema	Outros
3ª	Gol de padre	Stanislaw Ponte Preta	Crônica	Moral
3ª	João Fanhoso	Mário Palmério	Romance	Outros
3ª	Lamentações	Menotti Del Picchia	Poema	Outros
3ª	Meninos Carvoeiros	Manuel Bandeira	Poema	Outros
3ª	Mudança	Paulo Mendes Campos	Crônica	Outros
3ª	O barco de papel	Olegário Mariano	Poema	Outros
3ª	O fígado indiscreto	Monteiro Lobato	Conto	Outros
3ª	O herói	Judas Isgorogota	Poema	Outros
3ª	O homem nu	Fernando Sabino	Crônica	Outros
3ª	Olhai os lírios do campo	Érico Veríssimo	Romance	Moral
3ª	Para sempre	Carlos Drummond de Andrade	Poema	Outros
3ª	Uma velhinha	Cecília Meireles	Crônica	Moral
3ª	Barca bela	Almeida Garrett	Poema	Outros
4ª	A elegia dos salgueiros	Augusto Meyer	Poema	Outros
4ª	A estrela	Manuel Bandeira	Poema	Outros
4ª	A flor	José Mauro de Vasconcelos	Romance	Outros
4ª	A lágrima	Guerra Junqueiro	Poema	Outros
4ª	A mandinga	Menotti Del Picchia	Poema	Outros
4ª	As pombas	Raimundo Correia	Poema	Outros
4ª	Barcos de Papel	Guilherme de Almeida	Poema	Outros
4ª	Juiz de paz	Carlos Drummond de Andrade	Crônica	Moral
4ª	Marchese	Mário de Andrade	Conto	Outros
4ª	Momento	Augusto Frederico Schmidt	Poema	Outros
4ª	Na base do ano 2000	Mário de Moraes	Crônica	Outros
4ª	Negro	Raul Bopp	Poema	Outros

4ª	O canto das camas	Fernando Sabino	Crônica	Outros
4ª	O contrato	Machado de Assis	Conto	Moral
4ª	O pagador de promessas	Alfredo Dias Gomes	Teatro	Moral
4ª	O rio da minha aldeia	Fernando Pessoa	Poema	Outros
4ª	Pai João	Jorge de Lima	Poema	Moral
4ª	Panacéia indígena	Stanislaw Ponte Preta	Crônica	Outros
4ª	Para maria da Graça	Paulo Mendes Campos	Crônica	Moral
4ª	Soneto da Fidelidade	Vinícius de Moraes	Poema	Outros
4ª	Um homem de consciência	Monteiro Lobato	Conto	Outros
4ª	Um sorriso	Manuel Bandeira	Poema	Outros
4ª	Um Vira-lata	Ciro dos Anjos	Romance	Outros

APÊNDICE 3 – FREQUÊNCIA DE AUTORES NAS COLEÇÕES PUBLICADAS ANTES DA LEI 5.692/71

AUTOR	N° DE TEXTOS
Cecília Meireles	21
Carlos Drummond de Andrade	19
Monteiro Lobato	11
Manuel Bandeira	9
Rubem Braga	8
Guimarães Rosa	8
Graciliano Ramos	8
Fernando Sabino	7
Humberto de Campos	7
José Lins do Rego	7
Machado de Assis	7
Cassiano Ricardo	6
Jorge Amado	6
Viriato Corrêa	6
Augusto Meyer	5
Érico Veríssimo	5
Olavo Bilac	5
Olegário Mariano	5
Paulo Mendes Campos	5
Amando Fontes	4
Augusto Frederico Schmidt	4
Guilherme de Almeida	4
Jorge de Lima	4
Mário de Andrade	4
Artur Azevedo	3
Carlos de Laet	3
Ciro dos Anjos	3
Godofredo Rangel	3
Henriqueta Lisboa	3
José Mauro de Vasconcelos	3
Luiz da Câmara Cascudo	3
Mário Palmério	3
Mário Quintana	3
Murilo Araújo	3
Rachel de Queiroz	3
Raimundo Correia	3
Ribeiro Couto	3
Afonso Celso	2
Augusto Gil	2
Barbosa Lessa	2

Batista Cepelos	2
Clarice Lispector	2
Darci Azambuja	2
Fernando Pessoa	2
Gilberto de Alencar	2
Gustavo Corção	2
João Alphonsus	2
João Ribeiro	2
Josué Montello	2
Maria José Dupré	2
Menotti Del Picchia	2
Orígenes Lessa	2
P. Antônio Tomás	2
Ricardo Reis	2
Rui Barbosa	2
Stanislaw Ponte Preta	2
Vinícius de Moraes	2
Visconde de Taunay	2
Vivaldo Coaracy	2
Waldemar Versiani dos Anjos	2
A. da Silva Melo	1
A. Maynard Araújo	1
Adalgisa Néri	1
Adelmar Tavares	1
Adolfo Caminha	1
Adonias Filho	1
Afrânio Peixoto	1
Alberto Caeiro	1
Alberto de Oliveira	1
Alberto Deodato	1
Alcântara Machado	1
Alfredo Dias Gomes	1
Almeida Garrett	1
Amadeu de Queirós	1
Ana Amélia de Mendonça	1
Aníbal Machado	1
Antônio Calado	1
Antônio Correia de Oliveira	1
Antônio Olavo Pereira	1
Antônio Tomás Botto	1
Augusto de Lima	1
Bruno Seabra	1
Bueno de Rivera	1
Cabral do Nascimento	1

Camilo Castelo Branco	1
Carlos Chiacchio	1
Casimiro de Abreu	1
Castro Alves	1
Catulo da paixão cearense	1
Cleómenes Campos	1
Coelho Neto	1
Correa Júnior	1
D. Aquino Correia	1
D. Macedo Costa	1
Dilza Pinho Nilo	1
Euclides da Cunha	1
Faria Neves Sobrinho	1
Felício dos Santos	1
Ferreira de Castro	1
Florbela Espanca	1
Frei José Audrin	1
Gastão Cruls	1
Gilvan Lemos	1
Gonçalves Dias	1
Guerra Junqueiro	1
Gustavo Barroso	1
Helena Morley	1
Herberto Sales	1
Herman Lima	1
Humberto Sales	1
J. Felício dos Santos	1
J. Simões Lopes Neto	1
Joaquim Cardoso	1
José Américo de Almeida	1
José Geraldo Vieira	1
José Nogueira	1
José Veríssimo	1
Judas Isgorogota	1
Júlio Dinis	1
Lenda da Escandinávia	1
Leon Eliachar	1
Lima Barreto	1
Lúcia Benedetti	1
Luís Jardim	1
Lygia Fagundes Telles	1
Maria Helena Cardoso	1
Mário de Moraes	1
Mário Pederneiras	1

Miguel Torga	1
Monteiro Lobato	1
Nestor de Holanda	1
Oto Lara Resende	1
Paulo Emílio Pinto	1
Pe. Antônio Vieira	1
Raimundo de Meneses	1
Ramiz Galvão	1
Raul Bopp	1
Raul de Leôni	1
Raul Machado	1
Reinaldo Rodrigues	1
Rodrigues Pinagé	1
Sérgio Pôrto	1
Teodoro de Morais	1
Theoderick de Almeida	1
Thiers Martins Moreira	1
Virgílio Moojen de Oliveira	1

FONTE: A autora, com base nas coleções de Soares (1966-1970), Cegalla (1963-1971) e Ferreira (1971).

APÊNDICE 4 – TEXTOS E AUTORES PRESENTES NAS COLEÇÕES PUBLICADAS DEPOIS DA LEI 5.692/71

Domingos P. Cegalla – *Português Fundamental* (1973-1975)

SÉRIE	TÍTULO	AUTOR	GÊNERO	TEMA
5ª	Promessa paterna	Orígenes Lessa	Romance	Outros
5ª	Homenzinho corajoso	José Mauro de Vasconcelos	Romance	Outros
5ª	Seu Tico	Carlos Povina Cavalcanti	Memórias	Civismo
5ª	Os barqueiros do Rio São Francisco	Jorge Amado	Romance	Outros
5ª	Viagem	Ribeiro Couto	Poema	Outros
5ª	Um belo espetáculo	Érico Veríssimo	Romance	Outros
5ª	Figurinhas de futebol	João Carlos Marinho Silva	Romance	Outros
5ª	A outra noite	Rubem Braga	Crônica	Outros
5ª	Mudanças	Dilza Pinho Nilo	Crônica	Outros
5ª	A geada	Maria José Dupré	Romance	Outros
5ª	Velha chácara	Manuel Bandeira	Poema	Outros
5ª	Recordista de natação	Fernando Sabino	Romance	Outros
5ª	História do caminhão	Luís Henrique Tavares	Crônica	Outros
5ª	Na loja de brinquedos	Sérgio Viotti	Romance	Outros
5ª	Meu bairro	Cecília Meireles	Crônica	Outros
5ª	Negócio	Newton Braga	Romance	Outros
5ª	Balõezinhos	Manuel Bandeira	Poema	Outros
5ª	O menino	Lygia Fagundes Telles	Conto	Moral
5ª	No entardecer	Luís Henrique Tavares	Crônica	Outros
5ª	O Negrinho do Pastoreio	Olavo Bilac	Lenda	Outros
5ª	Marcoré	Antônio Olavo Pereira	Romance	Moral
5ª	A velhinha de Florença	Cecília Meireles	Crônica	Outros
5ª	Jutaí	Gilvã Lemos	Romance	Outros
5ª	Tupá	Carlos Chiacchio	Poema	Outros
5ª	A chegada dos jangadeiros	Augusto Frederico Schmidt	Memórias	Outros
5ª	Natal	Mauro Mota	Poema	Outros
6ª	O cavalo	Carlos Drummond de Andrade	Crônica	Outros
6ª	Fim de Verão	José Carlos Oliveira	Crônica	Outros
6ª	Refresco	Sérgio Porto	Crônica	Outros
6ª	Procissão do Senhor Bom Jesus dos Navegantes	Amando Fontes	Romance	Outros
6ª	O homem livre	Carlos Drummond de Andrade	Poema	Outros
6ª	O céu	Clarice Lispector	Crônica	Outros
6ª	Conquistador da terra	Jorge Amado	Romance	Outros
6ª	Um temporal	Luís Jardim	Conto	Outros
6ª	O enviado de Deus	Fernando Sabino	Crônica	Outros
6ª	A sucuri	Peregrino Júnior	Conto	Outros
6ª	Acima da tempestade	Luís Henrique Tavares	Crônica	Outros

6ª	A cidade de Recife	Adelmar Tavares	Poema	Outros
6ª	Fazenda do Pantaleão	José Condé	Romance	Outros
6ª	Pai e filha no zôo	Ledo Ivo	Crônica	Outros
6ª	Um reino cheio de mistério	Clarice Lispector	Crônica	Outros
6ª	As cavalhadas	Frei José Audrin	Romance	Outros
6ª	O leque, a rosa e a treliça da ponte	Joaquim Cardoso	Poema	Outros
6ª	Trabalhador atrasado	Guimarães Rosa	Conto	Outros
6ª	Xambá	Autran Dourado	Romance	Outros
6ª	Natal na barca	Lygia Fagundes Telles	Conto	Outros
7ª	O jardim em frente	Carlos Drummond de Andrade	Crônica	Moral
7ª	Reminiscências musicais	Povina Cavalcanti	Memórias	Outros
7ª	Um sonho impossível	José Carlos Oliveira	Crônica	Outros
7ª	No mundo da Lua	Walmir Ayala	Crônica	Outros
7ª	Poema de circunstância	Mário Quintana	Poema	Outros
7ª	Automobilismo	Raul Machado de Carvalho	Crônica	Outros
7ª	O telegrama	Genival Rabelo	Autobiografia	Outros
7ª	Vergonha de viver	Clarice Lispector	Crônica	Outros
7ª	Trigésimo andar	Wilson Rio Apa	Crônica	Outros
7ª	A Serra do Rola-Moça	Mário de Andrade	Poema	Outros
7ª	O balanço de uma viagem	Armando Sales	Memórias	Outros
7ª	A família nossa de cada dia	?	Reportagem	Moral
7ª	Este momento	Elsie Lessa	Crônica	Outros
7ª	Era tempo de mudar	Murilo Melo Filho	Crônica	Outros
7ª	Rito dos sábados	Carlos Drummond de Andrade	Poema	Outros
7ª	Um por semana	José Fonseca Fernandes	Conto	Outros
7ª	A mensagem	Millôr Fernandes	Autobiografia	Outros
7ª	Seu destino era o mar	Adonias Filho	Romance	Outros
7ª	Mapinguari	Rachel de Queiroz	Crônica	Moral
7ª	O pampa	Barbosa Lessa	Romance	Outros
7ª	A hora e vez de Augusto Matraga	Guimarães Rosa	Conto	Outros
7ª	Jogos e folguedos populares	A. Maynard Araújo	Folclore	Outros
8ª	O tonel das Danaides	Luís da Câmara Cascudo	Conto	Outros
8ª	O São Francisco	Rachel de Queiroz	Crônica	Outros
8ª	O ato gratuito	Clarice Lispector	Crônica	Outros
8ª	Voluntário	Carlos Drummond de Andrade	Crônica	Outros
8ª	Construção	Olga Savary	Poema	Outros
8ª	Assoviando pela boa sorte	Vilma Guimarães Rosa	Conto	Outros
8ª	Peixe ensina a construir navio	Paulo Moreira da Silva	Científico	Outros
8ª	O satélite	Elsie Lessa	Crônica	Outros
8ª	Verdes mares	Manuel Bandeira	Poema	Outros
8ª	Lulu Bergantim	José Cândido de Carvalho	Romance	Outros
8ª	Que teria acontecido?	Fernando Namora	Romance	Outros
8ª	Tchau, companheiro!	José Carlos Oliveira	Crônica	Outros
8ª	Correio	Carlos Drummond de Andrade	Poema	Outros

8ª	Neide	Rubem Braga	Crônica	Outros
8ª	Vozes d'África	Castro Alves	Poema	Outros
8ª	País comunicante	?	Artigo	Outros
8ª	Ester	Jorge Amado	Romance	Outros
8ª	Lambari	Emílio Moura	Poema	Outros

Magda Soares – *Comunicação em Língua Portuguesa* (1972-1975)

SÉRIE	TÍTULO	AUTOR	GÊNERO	TEMA
5ª	História triste de Tuim	Rubem Braga	Crônica	Outros
5ª	Amor materno, versão zoo	Paulo de Torso Costa	Artigo	Outros
5ª	O Segredo do cofre	Carlos Drummond de Andrade	Crônica	Outros
5ª	Trem de ferro	Manuel Bandeira	Poema	Outros
5ª	O ratinho, o gato e o galo	Monteiro Lobato	Fábula	Moral
5ª	A casa da chuva	Millôr Fernandes	Fábula	Moral
5ª	Pedrinho e o Saci	Monteiro Lobato	Romance	Outros
5ª	Lixo que a prefeitura não aproveita alimenta a favela	?	Reportagem	Civismo
5ª	Mônica	Mauricio de Sousa	HQ	Outros
5ª	A pesca	Affonso Romano de Sant'Anna	Poema	Outros
5ª	Os comunicativos	?	Artigo	Outros
6ª	História em quadrinhos	Nilson Azevedo	HQ	Outros
6ª	Um rinoceronte no sítio de Dona Benta	Monteiro Lobato	Romance	Outros
6ª	Quem conta um conto	Mauricio de Sousa	HQ	Outros
6ª	Problemas de Comunicação	Nilson Azevedo	HQ	Outros
6ª	Comunicação sem problemas	Nilson Azevedo	HQ	Outros
6ª	O cachorrinho engraçadinho	Cecília Meireles	Crônica	Outros
6ª	Da utilidade dos animais	Carlos Drummond de Andrade	Crônica	Outros
6ª	A outra noite	Rubem Braga	Crônica	Outros
6ª	Nem só as palavras comunicam	Millôr Fernandes	Charge	Outros
6ª	Reabilitação do cachorrinho engraçadinho	Cecília Meireles	Crônica	Outros
6ª	Pássaro em vertical	Libério Neves	Poema	Outros
6ª	Canavial	Jorge Andrade	Reportagem	Outros
6ª	O cometa	Carlos Drummond de Andrade	Crônica	Outros
6ª	O afogado	Rubem Braga	Crônica	Outros
6ª	Nem só as palavras comunicam	Claudius	Charge	Outros
6ª	João Ternura	Aníbal Machado	Romance	Outros
6ª	O homem e o canavial	Jorge Andrade	Reportagem	Outros
6ª	A cana dos outros	João Cabral de Melo Neto	Poema	Outros
6ª	Nem só as palavras comunicam: poema	José de Arimatheu	Poema	Outros
6ª	Prodígio	Carlos Drummond de Andrade	Crônica	Outros
6ª	Arita, de Pelotas	Carlos Drummond de Andrade	Crônica	Outros

6ª	A morte do mundo	?	Artigo	Civismo
6ª	Cebolinha	Mauricio de Sousa	HQ	Civismo
6ª	Litterbug nativo	?	Artigo	Civismo
6ª	O beijo da morte	Sylvan Paezzo	Crônica	Outros
6ª	Mafalda e Susanita	Quino	HQ	Outros
6ª	Filhos da sombra	Monteiro Lobato	Romance	Outros
6ª	Information/consommation	Sempé	HQ	Outros
6ª	Infância	Carlos Drummond de Andrade	Poema	Outros
7ª	Assalto	Carlos Drummond de Andrade	Crônica	Outros
7ª	Alice e Humpty Dumpty	Lewis Carroll	Romance	Outros
7ª	A Comunicação Difícil	Luiz Salgado Ribeiro	Crônica	Outros
7ª	Tina	Mauricio de Sousa	HQ	Outros
7ª	Samba no ar	Carlos Drummond de Andrade	Crônica	Outros
7ª	Voluntário	Carlos Drummond de Andrade	Crônica	Outros
7ª	Antigamente	Carlos Drummond de Andrade	Crônica	Outros
7ª	Por de sol de trombeta	Monteiro Lobato	Romance	Outros
7ª	E então agradeço ao mar...	Augusto Frederico Schmidt	Romance	Outros
7ª	Descobrimento	Mário de Andrade	Poema	Outros
7ª	Futebol	Carlos Azevedo	Crônica	Civismo
7ª	Futebol	Nilson Azevedo	HQ	Outros
7ª	Bola na marca	Roberto Drummond	Crônica	Outros
7ª	A raposa e as uvas	Monteiro Lobato	Fábula	Moral
7ª	A raposa e as uvas	Millôr Fernandes	Fábula	Moral
7ª	Caboclo	Bopp	Poema	Outros
7ª	A devastação é total	Oswaldo Amorim	Entrevista	Civismo
7ª	Caulos & as grandes previsões	Caulos	HQ	Outros
7ª	Miguilim	Guimarães Rosa	Conto	Outros
7ª	Duas meninas e o mar	Rubem Braga	Crônica	Outros
7ª	O rio	Ronald Claver	Poema	Outros
7ª	Para Maria da Graça	Paulo Mendes Campos	Crônica	Moral
7ª	Dieta do homem	Paulo Mendes Campos	Crônica	Outros
7ª	A fome no mundo	Sempé	HQ	Civismo
7ª	Morte e vida severina	João Cabral de Melo Neto	Poema	Outros
7ª	Três homens na estrada	Carlos Drummond de Andrade	Crônica	Outros
7ª	Natal	Cecília Meireles	Crônica	Outros
7ª	Mafalda	Quino	HQ	Outros
8ª	Tumbleweeds	Tom K. Ryan	HQ	Outros
8ª	Um modelo de comunicação	David K. Berlo	Teórico	Outros
8ª	Rodoviária	Luiz Vilela	Poema	Outros
8ª	Perde-ganha	Augusto de Campos	Poema	Outros
8ª	Em bom português	Fernando Sabino	Crônica	Outros

8ª	Entre palavras	Carlos Drummond de Andrade	Crônica	Outros
8ª	Poluição geral	Carlos Drummond de Andrade	Crônica	Outros
8ª	Palavrão	Junior Firpo	Crônica	Outros
8ª	Assimilação	Ziraldo	Crônica	Outros
8ª	A idade da comunicação	Paulo Mendes Campos	Crônica	Civismo
8ª	A televisão	Chico Buarque de Holanda	Poema	Outros
8ª	Entrevista: Abraham Moles	?	Entrevista	Outros
8ª	Verbo	?	Poema	Outros
8ª	A turma do Charlie Brown	Luiz Lobo	Posfácio	Moral
8ª	Humor	Nilson Azevedo	Charge	Outros
8ª	Entrevista: Ziraldo	?	Entrevista	Outros
8ª	Propaganda e comunicação	Oswaldo Pires	Crônica	Outros
8ª	A dura vida do consumidor	Fortuna	Charge	Outros
8ª	Desenho de Sempé	Sempé	Charge	Outros
8ª	Poeminha preocupado na sociedade de consumo	Millôr Fernandes	Charge	Outros
8ª	Propaganda	Vários Autores	Entrevista	Outros
8ª	Desenho de Claudius	Claudius	Charge	Outros

Reinaldo M. Ferreira – *Comunicação: Atividades de Linguagem* (1977-1978)

SÉRIE	TÍTULO	AUTOR	GÊNERO	TEMA
5ª	A árvore de dinheiro	Henriqueta Lisboa	Folclore	Outros
5ª	Comunicação entre os índios	Orlando Vilas Boas	Entrevista	Outros
5ª	A égua e a água	Cecília Meireles	Poema	Outros
5ª	A estrada passageira	Stanislaw Ponte Preta	Crônica	Outros
5ª	Alegria da menina	Afonso Schmidt	Poema	Outros
5ª	A rua das rimas	Guilherme de Almeida	Poema	Outros
5ª	Competição	Cassiano Ricardo	Poema	Outros
5ª	Frei sem cuidados	Luís da Câmara Cascudo	Conto	Outros
5ª	O avarento	Lindolfo Gomes	Conto	Outros
5ª	O galo-de-campina	Antônio Olavo Pereira	Romance	Outros
5ª	O homem e a cobra	Monteiro Lobato	Fábula	Moral
5ª	O justo	Armando Nogueira	Crônica	Outros
5ª	O macaco perante o juiz de direito	Lima Barreto	Romance	Outros
5ª	O sonâmbulo	Humberto de Campos	Conto	Outros
5ª	Porquinho-da-índia	Manuel Bandeira	Poema	Outros
5ª	Remédio do céu é sempre mais barato	José Cândido de Carvalho	Romance	Outros
5ª	Uma visita	Maria José Dupré	Romance	Outros
5ª	Um problema em marte	Juvenil Sampaio	Romance	Outros
6ª	O carro mal-assombrado	Estévão Cruz	Conto	Outros
6ª	História de Assombração	Mário Neme	Conto	Outros
6ª	Uma experiência muito séria	Wilson Rio Apa	Romance	Civismo
6ª	Minha Terra	Correa Júnior	Poema	Moral

6ª	O bôbo	Reinaldo Rodrigues	Crônica	Outros
6ª	O caboclo, o padre e o estudante	Luís da Câmara Cascudo	Conto	Outros
6ª	A cruz mais leve	Malba Tahan	Lenda	Moral
6ª	O espeto	Simões Lopes neto	Conto	Moral
6ª	Uma caçada de pantaleão	Chico Anísio	Crônica	Outros
6ª	São João	Rodrigues Pinagé	Poema	Outros
6ª	A cabra pedrés	Viriato Corrêa	Romance	Outros
6ª	Um cão chamado amigo	Gilberto Amado	Memórias	Outros
6ª	Eram três num barco	José Hamílton	Romance	Outros
6ª	Candoca e o príncipe	José Mauro de Vasconcelos	Romance	Outros
6ª	Enchente	Melo Nóbrega	Poema	Outros
6ª	Que situação	Maria José Dupré	Romance	Outros
6ª	O último a entrar	Fernando Sabino	Crônica	Outros
6ª	Penedo Barbeitas vai à reunião	José Cândido de Carvalho	Romance	Outros
7ª	Pantaleão Corre perigo	Chico Anísio	Conto	Outros
7ª	Uma canoa furada	Graciliano Ramos	Romance	Outros
7ª	Tutiá	Newton Prates	Conto	Civismo
7ª	A velha dos gatos	Vivaldo Coracy	Crônica	Outros
7ª	Vendedora de bilhetes de loteria	Raul Machado	Poema	Outros
7ª	A barba do falecido	Stanislaw Ponte Preta	Crônica	Outros
7ª	O defunto	Ledo Ivo	Crônica	Outros
7ª	O colocador de pronomes	Monteiro Lobato	Conto	Moral
7ª	Negócio de Ocasião	Fernando Sabino	Crônica	Outros
7ª	Simplicidade, felicidade...	Guilherme de Almeida	Poema	Outros
7ª	O problema de Odorico	Dias Gomes	Teatro	Outros
7ª	Amizade	Domingos Pellegrini	Conto	Outros
7ª	Mergulho em moeda corrente do país	José Cândido de Carvalho	Romance	Outros
7ª	Ajuste de Contas	Humberto de Campos	Conto	Outros
7ª	Teu nome	Vinicius de Moraes	Poema	Outros
7ª	Historinha urbana	Ruy Espinheira	Crônica	Outros
7ª	As aventuras de um ciclista urbano	Lourenço Diaféria	Crônica	Outros
7ª	O acendedor de lampiões	Jorge de Lima	Poema	Outros
7ª	O almocreve	Machado de Assis	Romance	Outros
8ª	Já não se fazem bancos como antigamente	A. J. Lucas Camargo	Conto	Outros
8ª	Fóscri	Renato Pereira	Crônica	Outros
8ª	A companheira de viagem	Fernando Sabino	Crônica	Outros
8ª	O retirante chega à zona da mata	João Cabral de Melo Neto	Poema	Outros
8ª	Fuga	Graciliano Ramos	Romance	Outros
8ª	Namorado capaz de tudo	Genolino Amado	Crônica	Moral
8ª	Se és capaz	Lygia Fagundes Telles	Conto	Outros
8ª	Ilusões da vida	Francisco Otaviano	Poema	Outros
8ª	Os cisnes	Júlio Salusse	Poema	Outros
8ª	Hão-de chorar por ela os Cinamomos	Afonso Guimarães	Poema	Outros
8ª	O dinheiro ou a vida	Luís Jardim	Conto	Outros
8ª	Uma nova canção	Domingos Pellegrini	Teatro	Outros
8ª	Ladainha	Cassiano Ricardo	Poema	Outros

8ª	O bilhete	Arthur Azevedo	Conto	Outros
8ª	As desarmonias de uma família unida	Lourenço Diaféria	Crônica	Outros
8ª	Meu ideal seria escrever	Rubem Braga	Crônica	Outros
8ª	Canção à toa	Guilherme de Almeida	Poema	Outros
8ª	Viagem para a terra roxa	Almo Saturnino	Poema	Outros
8ª	Compra uma cadeira	Carlos Drummond de Andrade	Crônica	Outros
8ª	A causa da chuva	Millôr Fernandes	Fábula	Moral
8ª	O guarda chuvas	Eneida de Morais	Conto	Outros

APÊNDICE 5 – FREQUÊNCIA DE AUTORES NAS COLEÇÕES PUBLICADAS DEPOIS DA LEI 5.692/71

AUTOR	N° DE TEXTOS
Carlos Drummond de Andrade	20
Autor Desconhecido	9
Monteiro Lobato	8
Rubem Braga	7
Cecília Meireles	6
Fernando Sabino	6
Millôr Fernandes	6
Manuel Bandeira	5
Nilson Azevedo	5
Clarice Lispector	4
José Cândido de Carvalho	4
Mauricio de Sousa	4
Guilherme de Almeida	3
Guimarães Rosa	3
João Cabral de Melo Neto	3
Jorge Amado	3
José Carlos Oliveira	3
Luís da Câmara Cascudo	3
Luís Henrique Tavares	3
Lygia Fagundes Telles	3
Maria José Dupré	3
Paulo Mendes Campos	3
Sempé	3
Antônio Olavo Pereira	2
Augusto Frederico Schmidt	2
Cassiano Ricardo	2
Chico Anísio	2
Claudius	2
Domingos Pellegrini	2
Elsie Lessa	2
Graciliano Ramos	2
Humberto de Campos	2
Jorge Andrade	2
José Mauro de Vasconcelos	2
Ledo Ivo	2
Lourenço Diaféria	2
Luís Jardim	2
Mário de Andrade	2
Quino	2
Rachel de Queiroz	2

Stanislaw Ponte Preta	2
Wilson Rio Apa	2
A. J. Lucas Camargo	1
A. Maynard Araújo	1
Adelmar Tavares	1
Adonias Filho	1
Affonso Romano de Sant'Anna	1
Afonso Guimarães	1
Afonso Schmidt	1
Almo Saturnino	1
Amando Fontes	1
Aníbal Machado	1
Armando Nogueira	1
Armando Sales	1
Arthur Azevedo	1
Augusto de Campos	1
Autran Dourado	1
Barbosa Lessa	1
Bopp	1
Carlos Azevedo	1
Carlos Chiacchio	1
Carlos Povina Cavalcanti	1
Castro Alves	1
Caulos	1
Chico Buarque de Holanda	1
Correa Júnior	1
David K. Berlo	1
Dias Gomes	1
Dilza Pinho Nilo	1
Emílio Moura	1
Eneida de Morais	1
Érico Veríssimo	1
Estévão Cruz	1
Fernando Namora	1
Fortuna	1
Francisco Otaviano	1
Frei José Audrin	1
Genival Rabelo	1
Genolino Amado	1
Gilberto Amado	1
Gilvã Lemos	1
Henriqueta Lisboa	1
João Carlos Marinho Silva	1
Joaquim Cardoso	1

Jorge de Lima	1
José Condé	1
José de Arimatheu	1
José Fonseca Fernandes	1
José Hamílton	1
Júlio Salusse	1
Junior Firpo	1
Juvenil Sampaio	1
Lewis Carroll	1
Libério Neves	1
Lima Barreto	1
Lindolfo Gomes	1
Luiz Lobo	1
Luiz Salgado Ribeiro	1
Luiz Vilela	1
Machado de Assis	1
Malba Tahan	1
Mário Neme	1
Mário Quintana	1
Mauro Mota	1
Melo Nóbrega	1
Murilo Melo Filho	1
Newton Braga	1
Newton Prates	1
Olavo Bilac	1
Olga Savary	1
Orígenes Lessa	1
Orlando Vilas Boas	1
Oswaldo Amorim	1
Oswaldo Pires	1
Paulo de Torso Costa	1
Paulo Moreira da Silva	1
Peregrino Júnior	1
Povina Cavalcanti	1
Raul Machado	1
Raul Machado de Carvalho	1
Reinaldo Rodrigues	1
Renato Pereira	1
Ribeiro Couto	1
Roberto Drummond	1
Rodrigues Pinagé	1
Ronald Claver	1
Ruy Espinheira	1
Sérgio Porto	1

Sérgio Viotti	1
Simões Lopes neto	1
Sylvan Paezzo	1
Tom K. Ryan	1
Vários Autores	1
Vilma Guimarães Rosa	1
Vinicius de Moraes	1
Viriato Corrêa	1
Vivaldo Coracy	1
Walmir Ayala	1
Ziraldo	1

FONTE: A autora, com base nas coleções de Soares (1972-1975), Cegalla (1973-1975) e Ferreira (1977-1978).

ANEXO 1 – CARTA DE DIVULGAÇÃO – "COMUNICAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA"

Curitiba, fevereiro de 1972.

Prezado(a) Professor(a)

O MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, através do Conselho Federal de Educação, em sua Resolução n.º 8, de 1-12-71 e no Parecer n.º 853/71, que acompanha essa Resolução, determina:

"A Língua Portuguêsa será encarada como instrumento por excelência de comunicação no duplo sentido de transmissão e compreensão de idéias, fatos e sentimentos e sob a dupla forma oral e gráfica, o que vale dizer: leitura, escrita e comunicação oral".

Na aplicação dêsse conceito, ficou determinado que a sistematização gramatical só aparecerá "a partir das últimas séries do 1.º grau", isto é: na sétima e oitava séries. O ensino de gramática, portanto, foi quase totalmente transferido para o 2.º grau (antigo colegial).

De acôrdo com as instruções do MEC, a Prof.ª Magda Soares (membro do Grupo de Elaboração do Projeto de Reforma do Ensino Primário e Médio), autora de "Português Através de Textos", preparou o livro "Comunicação em Língua Portuguêsa", para a 5.ª série do 1.º grau, considerando a conveniência de, já em 1972, implantar-se a reforma no ensino da língua portuguêsa, na 5.ª série (antiga 1.ª série).

Nos meses de agôsto/setembro/outubro dêsse ano, lançaremos "Comunicação em Língua Portuguêsa", 6.ª, 7.ª e 8.ª séries. Em 1973, teremos os livros necessários para atender à implantação da Reforma nas quatro últimas séries do 1.º grau. No corrente ano, a coleção "Português Através de Textos" continuará à venda para tôdas as séries.

Estamos enviando-lhe, gratuitamente, pelo correio, "Comunicação em Língua Portuguêsa" - 5.ª série, para exame e possível adoção. Esperamos que êle vá ao encontro das necessidades do magistério e das novas tendências do ensino, pois foi êste o objetivo da autora.

Colocando-nos ao seu dispor para quaisquer pedidos ou informações, despedimo-nos,

Atenciosamente,

DISTRIBUIDORA DE LIVROS PARANÁ LTDA.

ANEXO 2 – PARECER – PEQUENA ENCICLOPÉDIA DE MORAL E CIVISMO (1967)

Aprovo. Como sugere a Comissão, inclua-se o presente parecer nos exemplares da Enciclopédia.

TARSO DUTRA

Ministro da Educação e Cultura

P A R E C E R

A Comissão incumbida pelo Exm.º Sr. Ministro de Estado da Educação e Cultura, em Portaria n.º 646, de 30 de outubro de 1967, de apreciar o texto da obra "Pequena Enciclopédia de Moral e Civismo", lançada pela Campanha Nacional de Material de Ensino (CNME), após o estudo do trabalho em causa, chegou às seguintes conclusões:

a) – o texto da Pequena Enciclopédia está conforme às aspirações democráticas e tradições cristãs do povo brasileiro, com uma sistematização peculiar. Em conseqüência, pode ser autorizada a sua distribuição, que atenderá a uma necessidade de esclarecimento dos estudantes e do público em geral;

b) – é plenamente justificada a preocupação dos órgãos responsáveis pela diretriz democrático-constitucional, a ser exigida dos trabalhos produzidos e distribuídos com recursos da Campanha, quanto a uma adequada apreciação da citada obra, tendo em vista:

1) a desconformidade observada entre as **Apresentações** do livro, assinadas pela Diretora Executiva da CNME e pelo Autor, e seu contexto;

2) certa predominância do fundo sociológico e político na escolha dos verbêtes e no desenvolvimento de muitos dêles, em detrimento do aspecto filosófico-pedagógico (Enciclopédia de Moral e Civismo).

Rio de Janeiro, GB., em 8 de novembro de 1967

A Comissão:

Gen. Div. **Moacir Araujo Lopes**

Reitor **Raymundo Moniz de Aragão**

Professor **José Barreto Filho**