

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

RAISSA LAMADRIL DA SILVA SILVEIRA

**OS IMPACTOS DA LEI 5692/71 NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA
ANÁLISE SOBRE A EDIÇÃO Nº 140 DE 1972 DA REVISTA DO ENSINO DO RIO
GRANDE DO SUL**

Bagé

2022

RAISSA LAMADRIL DA SILVA SILVEIRA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciada em Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa

Orientador: Prof.^a Dr.^a Taíse Simioni

Coorientador: Prof. Dr. Alessandro Carvalho Bica

Bagé

2022

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos
Institucionais) .

S587i Silveira, Raissa Lamadril da Silva
OS IMPACTOS DA LEI 5692/71 NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA:
UMA ANÁLISE SOBRE A EDIÇÃO N° 140 DE 1972 DA REVISTA DO ENSINO
DO RIO GRANDE DO SUL / Raissa Lamadril da Silva Silveira.
71 p.

Trabalho de Conclusão de Curso(Graduação)-- Universidade
Federal do Pampa, LETRAS - PORTUGUÊS E LITERATURAS DE LÍNGUA
PORTUGUESA, 2022.

"Orientação: Taíse Simioni".

1. Ensino de Língua Portuguesa. 2. Revista do Ensino do Rio
Grande do Sul. 3. História da Educação. 4. Teoria da
Comunicação. 5. LDB 5692/71. I. Título.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Universidade Federal do Pampa

RAISSA LAMADRIL DA SILVA SILVEIRA

**OS IMPACTOS DA LEI 5692/71 NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE
SOBRE A EDIÇÃO Nº 140 DE 1972 DA REVISTA DO ENSINO DO RIO GRANDE DO SUL**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Licenciatura
em Letras -Português e Literaturas de
Língua Portuguesa, da Universidade
Federal do Pampa, como requisito
parcial para obtenção do título de
Licenciado em Letras.

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: 18 de março de 2022.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Taíse Simioni

Orientadora
(UNIPAMPA)

Prof. Dr. Alessandro Carvalho Bica

Coorientador
(UNIPAMPA)

Profa. Dra. Isabel Cristina Ferreira Teixeira

(UNIPAMPA)

Profa. Me. Simôni Costa Monteiro Gervasio

(UFPEL)



Assinado eletronicamente por **TAISE SIMIONI, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 21/03/2022, às 10:25, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **ALESSANDRO CARVALHO BICA, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 21/03/2022, às 11:26, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **ISABEL CRISTINA FERREIRA TEIXEIRA, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 21/03/2022, às 16:25, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **Simôni Costa Monteiro Gervasio, Usuário Externo**, em 24/03/2022, às 12:01, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0759009** eo código CRC **094DFD8D**.

Referência: Processo nº 23100.004747/2022-28 SEI nº 0759009

Em memória

Dedico este trabalho à memória de Homero da Silva Silveira, meu querido avô, que me ensinou o poder da escuta, da observação e do afeto.

AGRADECIMENTOS

Inicio esta, que deve ser a seção mais difícil de todo este trabalho, por agradecer, inicialmente, à minha família. Aos meus pais que não mediram esforços para que eu conseguisse iniciar e findar toda esta graduação. Sou grata não só por esses últimos quatro anos, mas pelo caminho até aqui percorrido e pelos empenhos feitos. Vocês são mais que suficientes, sempre!

Agradeço ao meu afilhado Davi, que, mesmo tão pequeno, divide comigo signo, mês e dia de aniversário, vontades, ânimo e sonhos. O brilho de seus olhos e todas as vezes em que me busca para um entretenimento, são momentos que servem como alento e vigor para que nunca desista da jornada que estou percorrendo.

Agradeço ao colega de graduação, companheiro de estrada e amigo para a vida, Emanuel de Oliveira Machado. Obrigada pelas palavras de conforto e, principalmente, pelas vezes em que carinhosamente me repreendeste. O não é tão importante quanto o sim, e tu nunca soltaste minha mão, mesmo nas vezes em que ranzinza e cansada não queria ouvir. Nas discordâncias, concordamos. Nas lonjuras, nos aproximamos. No afeto nos encontramos. O mundo é nosso. Sempre foi.

Agradeço ao meu orientador de vida acadêmica, àquele que me conduziu ao caminho da pesquisa, sutilmente, respeitando tempo, espaço e singularidades. Falo do coorientador deste trabalho, Alessandro Carvalho Bica, que, sempre cuidadoso,

atento e delicado, dispõe de uma palavra amiga, de reflexões sobre quem somos no mundo e o que estamos fazendo para torná-lo mais democrático. Sem dúvidas, foste essencial para que eu pudesse encontrar meu objeto de pesquisa, aquele que me daria prazer em interrogá-lo, além de ter sido primordial para que eu chegasse ao como fazer pesquisa.

Aproveito este momento, para estender esse agradecimento ao Grupo de Pesquisa em História da Educação, Repositórios Digitais e Acervos Históricos (PHERA), do qual participo desde 2018 e é um espaço acolhedor, democrático, resiliente e plural, que se presta a pensar sobre os tempos atuais e compreender de que maneira a história se repete.

Agradeço, também, à minha orientadora, Taíse Simioni, que foi incansável para que essa pesquisa tomasse forma e fosse possível de ser realizada. Obrigada por todas as maravilhosas orientações, palavras de conforto, explicações sobre o que a mim não fazia sentido, e pelos momentos de descontração. Sua sensibilidade a torna um ser humano incrível, e eu sempre serei eternamente grata por tudo.

Por fim, agradeço a todos os professores que tive ao longo da graduação. De cada um, levo comigo lembranças únicas, e o mais profundo respeito e admiração. Vocês foram profissionais primorosos, atentos e dispostos. Com certeza em mim, há um pouco de cada um de vocês. Obrigada!

“Importante não é ver o que ninguém nunca viu, mas sim, pensar o que ninguém nunca pensou sobre algo que todo mundo vê.”

Arthur Schopenhauer

RESUMO

O ensino está constantemente passando por reformulações e atualizações devido às mudanças nas leis que o regem. Tais reestruturações sofrem interferências do contexto histórico-social em que estão inseridas e são passadas aos professores por meio de documentos oficiais. Assim, essa pesquisa se insere na perspectiva de desvelar como o ensino de Língua Portuguesa (LP) era concebido na Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (RE/RS), especificamente, na década de 1970, a partir da reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5692/71 (LDB/71). O objetivo geral é analisar como as informações dispostas na edição nº 140 da Revista do Ensino propagam as mudanças referentes ao ensino de Língua Portuguesa após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases nº 5692/71. Já os objetivos específicos são os seguintes: identificar as relações entre as diretrizes educacionais previstas pela LDB/71 e as informações apresentadas pela RE/RS; analisar de que forma a Teoria da Comunicação é abordada pelo impresso; e compreender de que maneira o ensino de LP se adequa às diretrizes educacionais vigentes. Justifica-se essa pesquisa devido à relevância que a já citada Revista possuiu e porque a edição nº 140 didatiza o que estava sendo previsto na LDB/71. Em relação à metodologia, trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter descritivo-explicativo, centrada no uso da análise documental. A discussão dos resultados está organizada em torno de duas categorias de análise, sendo elas: i) aproximações entre as mudanças propostas pela LDB/71 e as informações trazidas pela RE/RS; e ii) a Teoria da Comunicação, o ensino de Língua Portuguesa e as diretrizes educacionais de 1970. Os resultados apontam que o impresso didatizou as diretrizes governamentais dispostas para o ensino de LP, de maneira a servir aos professores como um material de suporte para a atualização permanente. A Revista não menciona a Teoria da Comunicação, mas apresenta o processo de comunicação que está em conformidade com os pressupostos defendidos por Roman Jakobson (1993), tendo a língua como um instrumento de comunicação. Por fim, vale dizer que a teoria supracitada influenciou a concepção de língua e de ensino de LP à época, e essas modificações vão aparecer no impresso em análise.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa; Revista do Ensino do Rio Grande do

Sul; História da Educação; Teoria da Comunicação; LDB 5692/71.

ABSTRACT

Teaching is constantly undergoing reformulations and updates due to changes in the laws that govern it. Such restructurings are influenced by the historical-social context in which they are inserted and are passed on to teachers through official documents. Thus, this research is part of the perspective of revealing how the teaching of Portuguese was conceived in the *Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (RE/RS)*, specifically, in the 1970s, from the reformulation of the *Lei de Diretrizes e Bases nº 5692/ 71 (LDB/71)*. The main objective is to analyze how the information provided in the edition nº 140 of *Revista do Ensino* propagates the changes related to the teaching of Portuguese language after the enactment of the *Lei de Diretrizes e Bases nº 5692/71*. The specific objectives are the following: identify the relationships between the educational guidelines provided for by the *LDB/71* and the information presented by the *RE/RS*; analyze how Theory of Communication is approached in print; and understand in what way the teaching of Portuguese is adapted to the current educational guidelines. This research is justified due to the relevance that the aforementioned *Revista do Ensino* had and because the edition nº 140 teaches what was being foreseen in the *LDB/71*. Regarding the methodology, it is a qualitative research with a descriptive-explanatory character, centered on the use of document analysis. The discussion of the results is organized around two categories of analysis, namely: i) approximations between the changes proposed by *LDB/71* and the information provided by *RE/RS*; and ii) the Theory of Communication, the teaching of Portuguese Language and the educational guidelines of 1970. The results indicate that the printed material taught the governmental guidelines laid down for the teaching of Portuguese in order to serve teachers as a support material for the permanent update. The Journal does not mention the Theory of Communication, but presents the communication process that is in accordance with the assumptions defended by Roman Jakobson (1993), having language as a communication instrument. Finally, it is worth mentioning that the aforementioned theory influenced the conception of language and teaching Portuguese at the time, and these changes will appear in the printed matter under analysis.

Keywords: Portuguese Language Teaching; Revista do Ensino do Rio Grande do Sul; History of Education; Theory of Communication; LDB 5692/71.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema da Comunicação de Roman Jakobson	36
Figura 2 – Funções da Linguagem no esquema da Comunicação	36
Figura 3 – Capa RE/RS – Nº140 de 1972	47
Figura 4 – Quadro de Referência para o Currículo de 1º Grau	53
Figura 5 – Currículo do Ensino de 1º Grau	59
Figura 6 – Currículo do Ensino de 1º Grau e 2º Grau	60
Figura 7 – Área de Comunicação e Expressão	62
Figura 8 – Processo de Comunicação	65

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – A proposta das Bases do Currículo	57
--	----

LISTA DE SIGLAS

CEE – Conselho Estadual de Educação

CFE – Conselho Federal de Educação

CPOE – Centro de Pesquisas e Orientações Educacionais do Rio Grande do Sul

LD – Livro Didático

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LDB/61 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4024/61

LDB/71 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5692/71

LP – Língua Portuguesa

RE/RS – Revista do Ensino do Rio Grande do Sul

RS – Rio Grande do Sul

SEC/RS –Secretária da Educação do Rio Grande do Sul

SESP/RS – Secretaria de Educação e Saúde Pública do Rio Grande do Sul

UPA – Universidade de Porto Alegre

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	18
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	20
2.1	Os caminhos percorridos pelo Brasil: de 1960 até meados de 1980	20
2.2	Em busca da constituição da disciplina de Língua Portuguesa	29
2.3	A Teoria da Comunicação de Roman Jakobson	35
3	A REVISTA DO ENSINO DO RIO GRANDE DO SUL	38
3.1	Breve retomada sobre a imprensa periódica pedagógica.....	43
4	METODOLOGIA.....	47
5	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	51
5.1	Aproximações entre as mudanças propostas pela LDB/71 e as informações trazidas pela RE/RS.....	51
5.2	A Teoria da Comunicação, o ensino de Língua Portuguesa e as diretrizes educacionais de 1970.....	61
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	66
	REFERÊNCIAS	68

1 INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa ao longo dos anos passou por inúmeras transformações e reformulações nas leis que o regem, tendo em vista as mudanças sociais, econômicas e educacionais instauradas no país. Considerando que essas reformulações são passadas ao professorado por meio de documentos oficiais, e que o contexto histórico-social interfere nessas reestruturações do ensino, essa pesquisa se insere na perspectiva de desvelar como o ensino de Língua Portuguesa (LP) era concebido em um periódico pedagógico, especificamente, na década de 1970, a partir da reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5692/71 (LDB/71).

Assim, se adota como objeto de estudo a Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (RE/RS)¹, que desde 1939 serviu como um instrumento técnico-pedagógico de atualização do magistério, sendo “um veículo das orientações didáticas-pedagógicas, da legislação do ensino, de notícias educacionais, em suma, da política educacional” (BASTOS, 2002, p. 50). Como questão de pesquisa se tem: como a Revista do Ensino do Rio Grande do Sul, por meio da edição nº 140, publicada em 1972, propagou ao magistério as mudanças no ensino de Língua Portuguesa após a promulgação da LDB/71?

O objetivo geral desta pesquisa, portanto, é analisar como as informações dispostas na edição nº 140 da Revista do Ensino propagam as mudanças referentes ao ensino de Língua Portuguesa após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases nº 5692/71. Já os objetivos específicos são os seguintes: identificar as relações entre as diretrizes educacionais previstas pela LDB/71 e as informações apresentadas pela RE/RS; analisar de que forma a Teoria da Comunicação é abordada pelo impresso; e compreender de que maneira o ensino de LP se adequa às diretrizes educacionais vigentes.

A justificativa para a realização deste trabalho está fundamentada no fato de que a Revista citada foi, por muito tempo, um dos documentos políticos a que o magistério tinha acesso para se atualizar sobre a educação.

Justifica-se a análise da edição em questão porque ela apresenta as diretrizes

¹ Para conferir as edições da RE/RS vale consultar o acervo digital disponibilizado pelo Repositório Digital Tatu (<http://sistemas.bage.unipampa.edu.br/tatu/index.php/revistas/>), da Unipampa. E, para consultar o acervo físico, vale conferir o Centro de Memória História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares (HISALES), da Universidade Federal de Pelotas (UFPel).

governamentais, conforme o que estava sendo previsto na LDB/71, e didatiza ao magistério gaúcho como o ensino deveria ser conduzido a partir de então.

Posto isso, parte-se do entendimento de que as alterações pelas quais o ensino da Língua Portuguesa passa estão diretamente relacionadas aos contextos governamentais de cada época, por isso a relevância de revisitá-los para esse debate. Se destaca, ainda, que, para aqueles que têm o interesse em pensar o ensino de Língua Portuguesa, este trabalho pode servir como uma potencial oportunidade para a sequência desse estudo, contribuindo também para a História da Educação, uma vez que o objeto de estudo é uma fonte histórica.

Quanto à estrutura, a fundamentação teórica, apresentada no segundo capítulo, subdivide-se da seguinte maneira: na seção 2.1 é apresentado um panorama histórico sobre os caminhos percorridos pelo Brasil de 1960 até 1980, abrangendo os aspectos histórico-sociais e educacionais, inclusive, as reformulações no ensino. Na seção 2.2 é feita uma busca pela constituição da Língua Portuguesa enquanto disciplina curricular. E na 2.3 é abordado sobre a Teoria da Comunicação de Roman Jakobson, que norteou o ensino de Língua Portuguesa a partir da década de 1960 até meados de 1970. Já no capítulo 3, a trajetória histórica da Revista do Ensino do Rio Grande do Sul é apresentada, e na seção 3.1 é traçada uma breve retomada sobre a imprensa periódica pedagógica.

Em relação à metodologia, apresentada no capítulo 4, trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter descritivo-explicativo. Para a coleta e análise dos dados se recorreu à análise documental, centrada em pistas e indícios que permitem a compreensão de determinados contextos sociais e suas modificações a partir das fontes históricas, nesse caso, a Revista do Ensino. As categorias de análise deste trabalho compreendem: i) aproximações entre as mudanças propostas pela LDB/71 e as informações trazidas pela RE/RS; e ii) a Teoria da Comunicação, o ensino de Língua Portuguesa e as diretrizes educacionais de 1970. Na sequência, no capítulo 5, são apresentados e discutidos os resultados obtidos. E, por fim, no capítulo 6, constam as considerações finais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção são apresentados os fundamentos teóricos mobilizados para a realização desta pesquisa. Inicialmente, é apresentado um panorama histórico sobre o contexto brasileiro de 1960 a 1980 com os estudos de Romanelli (1993, 2005), Ghiraldelli (2001), Clare (2003), Rosa (2006), Fausto (2006), Gregolin (2007), Delgado (2009), Flach (2011), Assis (2012), Lima (2014), Queirós (2014), Schwarcz e Satarling (2015) e Bulotas (2017). Em seguida, é exposto a respeito da constituição da disciplina de Língua Portuguesa com Soares (2002), Mazzante (2005), de Pietri (2010), Martino (2011) e Winch e Nascimento (2012). Por fim, é abordado sobre o que foi a Teoria da Comunicação de Roman Jakobson, com os estudos do próprio autor Jakobson (1993 [1976]) e também com Winch e Nascimento (2012).

2.1 Os caminhos percorridos pelo Brasil: de 1960 até meados de 1980

A escolha por esse recorte temporal está baseada no fato de que, historicamente no Brasil, os anos de 1960 foram marcados por inúmeras transformações, econômicas, sociais, políticas e educacionais. Como a história é cíclica e interligada, vários dos motivos que levaram a essas transformações estão ancorados no passado, e é por isso que algumas retomadas se fazem necessárias. Já em relação ao marco temporal ser estendido até 1980, se justifica pelo momento em que o Brasil inicia o processo de Abertura Política, pautada na transição para a democracia, após o longo período em que a ditadura militar vigorou no país.

No que diz respeito à Educação, é só em 1930 que o governo brasileiro se preocupa em organizar um *sistema nacional de educação*, em virtude da Revolução que aconteceu naquele ano. Até 1889, quando inicia a Primeira República, o poder e as decisões educacionais estavam nas mãos do imperador e, a partir de 1930, quando finda a Primeira República, foi dividido entre presidentes e governos estaduais que, nesse momento, assumem a responsabilidade de pensarem o ensino.

Até o fim da Primeira República, a escola só era procurada e acessada pelas camadas mais privilegiadas da sociedade, enquanto às menos favorecidas restava o trabalho braçal. Conforme Romanelli (1993),

Enquanto as classes médias e operárias urbanas procuravam a escola, porque dela precisavam para, de um lado, ascender na escala social e, de outro, obter um mínimo de condições para consecução de empregos nas poucas fábricas, para a grande massa composta de populações trabalhadoras na zona rural, a escola não oferecia qualquer motivação. (ROMANELLI, 1993, p. 45)

Assim, ainda segundo a autora, a educação estava modelada de maneira a caracterizar bem “as necessidades sentidas pela população da época” (ROMANELLI, 1993, p. 45) em que os índices de modernização e industrialização ainda eram considerados baixos. Dessa maneira, a pouca importância dada à educação revelava a estrutura organizacional em que a sociedade se encontrava. Conforme Romanelli (1993), foi

[...] quando essa estrutura começou a dar sinais de rupturas que a situação educacional principiou a tomar rumos diferentes. De um lado, no campo das idéias, as coisas começaram a mudar-se com movimentos culturais e pedagógicos em favor de reformas mais profundas; de outro, no campo das aspirações sociais, as mudanças vieram com o aumento da demanda escolar impulsionada pelo ritmo mais acelerado do processo de urbanização ocasionado pelo impulso dado à industrialização após a I Guerra e acentuado depois de 1930. (ROMANELLI, 1993, p. 47)

Vale dizer, ainda, que

[...] o que se convencionou chamar Revolução de 1930 foi o ponto alto de uma série de revoluções e movimentos armados que, durante o período compreendido entre 1920 e 1964, se empenharam em promover vários rompimentos políticos e econômicos com a velha ordem social oligárquica. (ROMANELLI, 1993, p. 47)

Na educação as discussões centravam-se na disputa entre católicos e empresários: de um lado, a luta pela permanência do ensino religioso nas escolas públicas, e, de outro, a busca por uma ampliação na educação que atendesse as necessidades sociais que estavam emergindo, inclusive, investir no ensino privado (GHIRALDELLI, 2001).

É no período do Estado Novo – de 1937 a 1945 – na Era Vargas, que as Leis Orgânicas², mais conhecidas como Reforma Capanema, reformulam o ensino, balizadas com os ideários nacionalistas de Getúlio Vargas e apresentando caráter político ideológico.

A organização da educação, então, se estrutura como o proposto pela Lei Orgânica: ensino pré-primário, primário (obrigatório), ensino secundário, dividido em ginásial de quatro anos, e colegial de três anos, ensino técnico-profissionalizante, que podia ser agrícola, industrial, comercial e normal (formação de professores), e, por fim, ensino superior, majoritariamente, frequentado pelas classes da elite. No entanto, conforme Romanelli (2005), a reforma realizada era limitada, uma vez que não atendia toda a educação brasileira, já que os decretos-lei se referiam a cada nível do ensino isoladamente e a escola não era efetivamente frequentada por todos.

Mesmo com as Leis Orgânicas sendo criadas, o ensino no Brasil ainda era defasado. Na década de 1950, índices apontavam que a maior parte da população ainda não era alfabetizada, além de que inúmeras crianças permaneciam fora do sistema de ensino, isto é, as mudanças realizadas ainda tinham como foco principal os grupos sociais privilegiados. Conforme assegura GhiraldeLLi (2001),

[...] o caráter do governo – centralizador monolítico, possibilitou a confecção das leis Orgânicas do Ensino que, em última instância, consagram o período [...] ao oficializarem o dualismo educacional. E o que era dualismo educacional? Era, nas letras da reforma Capanema, a organização de um sistema de ensino bifurcado, com um ensino secundário público destinado às “elites condutoras” e um ensino profissionalizante para as classes populares. (GHIRALDELLI, 2001, p.84).

Talvez por conta desse dualismo, ainda nessa década, pensamentos progressistas começaram a se desenvolver, bem como uma reivindicação por parte

² Para mais informações consultar Palma Filho (2005).

da sociedade pelos seus direitos, além do fortalecimento do nacionalismo, como bem é pontuado por Rosa (2006):

Na década de 1950 [...] desenvolvem-se pensamentos progressistas que conquistaram apoio de um grande grupo de intelectuais e passaram a atuar com partidos de esquerda ou, até mesmo, servindo como teóricos para motivações de vanguardas políticas e culturais, fortalecendo, assim, o compromisso com a problemática do ensino público. [...] A conjuntura brasileira revelava um fortalecimento do nacionalismo e das classes trabalhadoras industriais que haviam surgido com outra grande força no país a partir da década de cinquenta; de outro lado, constatava-se um nível crescente de organização e consciência social por parte do povo na reivindicação de seus direitos. Isso tornava o clima no país cada vez mais preocupante e 'perigoso' para grandes homens do capital monopolista transnacional, que viam a necessidade de uma expressão política para enfrentar o quadro de 'desorganização' que atravessava a nação. (ROSA, 2006, p. 34)

Mediante o dito, constata-se que, embora as Leis tivessem sido criadas para que a educação assumisse um qualificado valor social, o acesso era seletivo, e a reformulação também, pensada para as pessoas que ocupavam as camadas mais privilegiadas da sociedade.

Além disso, especialmente a Lei Orgânica destinada ao ensino primário (1946), que o tornava obrigatório e gratuito, não cumpria seu objetivo, uma vez que não existiam escolas suficientes e a pobreza da população era tão severa que a preocupação das famílias se centrava na complementação de renda. Apesar de o acesso à educação ser garantido, esses fatores externos não eram favorecedores, induzindo à evasão (LIMA, 2006).

No continente europeu, especificamente na Inglaterra, entre os anos de 1760 e 1840, aconteceu a Revolução Industrial, com o objetivo de aprimorar o desenvolvimento tecnológico, consolidar a indústria e afirmar o capitalismo. Rapidamente esse movimento se espalhou pelo mundo, mas chegou ao Brasil somente no contexto da Era Vargas – 1930 a 1945 – que pensa ser condizente atribuir à escola o papel de fornecer recursos humanos que permitam ao Governo realizar a pretendida expansão industrial (CLARE, 2003).

Quando Getúlio Vargas se suicida, em 1954, Juscelino Kubitschek – Partido Social Democrático – e João Goulart (Jango) – Partido Trabalhista Brasileiro – assumem o poder, como presidente e vice-presidente, respectivamente, logo nas

eleições do ano seguinte, 1955, e é nesse cenário que a LDB nº 4024/61 (LDB/61) é promulgada, após anos de tramitação (SCHWARCZ; STARLING, 2015).

A partir desse momento, então, o país possui um documento legal e oficial para nortear o sistema educacional brasileiro, cujo princípio está centrado na liberdade, solidariedade, igualdade e respeito. Além disso, o objetivo da LDB/61 está de acordo com os almejados pelo governo eleito em 1955, preocupado com a formação integral e com 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” (BRASIL, 1961, art.1º).

Enquanto a LDB/61 dava seus primeiros passos para compor o cenário educacional, afirmando o direito à educação como obrigatoriedade de ser fornecida pelo Estado e reformulando parte da legislação vigente, paralelamente, havia uma nação que, economicamente e socialmente, ebulia em crise. Sobre isso Queirós (2014) assegura:

O país passava por muitas crises, como alta inflação, queda do crescimento do PIB [Produto Interno Bruto] e também pela organização de algumas reformas, como a nacionalização das refinarias de petróleo e a desapropriação de terras para fins da reforma agrária. (QUEIRÓS, 2014, p. 33)

Ainda que a conjuntura social não fosse favorecedora e que os debates em torno da educação estivessem acirrados, a LDB/61 foi vista, durante seu período em vigor, como uma “oportunidade de organizar o sistema de ensino a fim de buscar um desenvolvimento educacional no país” (BULOTAS, 2017), embora o discurso proposto na teoria não estivesse sendo realizado na prática.

No que tange, especificamente, à Língua Portuguesa, a disciplina no ensino primário passa a ser denominada “Linguagens”, e nas quartas séries do ginásio é chamada de “Português”. No que se refere ao ensino secundário, a própria lei adverte que “deverá merecer especial atenção o ensino de português, nos seus aspectos linguísticos, históricos e literários” (BRASIL, 1961).

O Conselho Federal de Educação (CFE)³, segundo Bulotas (2017), propunha aos currículos escolares um ensino de LP “que proporcionasse ao aluno adequada

³ Atual Conselho Nacional de Educação.

expressão oral e escrita” (BULOTAS, 2017, p. 62). Ainda segundo os pressupostos dessa lei apresentados por Bulotas (2017),

IV – O ensino de Língua Portuguesa no Curso Secundário tem em vista, primordialmente, proporcionar ao educando adequada expressão oral e escrita. Todas 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 *apud* BULOTAS, 2017, p. 62)

Assim, nos currículos de LP começam a aparecer vocábulos como “expressão” e “gramática” que, aos poucos, vão ocupando o espaço das salas de aula, uma vez que a linguagem é compreendida a partir desse momento como *expressão de pensamento*. Por mais que essa última, a gramática, seja considerada como atividade subsidiária, por muito tempo ela ocupou o lugar de prestígio social, especialmente, quando o latim foi perdendo sua valorização (BULOTAS, 2017).

Entretanto, essas reformas propostas pela LDB/61 não perduraram por muito tempo. Logo no ano de 1964, um golpe de Estado aconteceu, ficando o Brasil sob a tutela do regime da ditadura civil-militar. Quando isto aconteceu, o presidente era João Goulart, o Jango, que fora vice de Jânio Quadros, mas que tornou-se presidente quando este renunciou seu mandato no mesmo ano em que assumiu, 1961 (DELGADO, 2009).

A posse de João Goulart foi marcada por bastante turbulência. O político gaúcho era visto com imensa desconfiança, especialmente, pelos militares e empresários que se posicionavam contra as reformas defendidas pela presidência, dentre elas, as Reformas de Base, que consistiam em uma série de mudanças que objetivavam reorganizar instituições políticas, jurídicas e econômicas do país (DELGADO, 2009).

Jango foi deposto no dia 1º de abril de 1964, partindo a exílio para o Uruguai, e quem assume o governo é Humberto de Alencar Castelo Branco. O período ditatorial perdura até 1985⁴, sendo marcado por um regime autoritário, conservador, patriótico,

⁴ De 1964 até 1985 muitos presidentes passaram pela presidência do Brasil. Porém, não é objetivo desse trabalho resgatar todos aqui, uma vez que essa retomada histórica está sendo feita pensando

centralizador, violento, repleto de prisões arbitrárias, desaparecimentos, torturas e atentados com bomba (FAUSTO, 2006).

A ditadura foi um marco na história brasileira e, apesar de se tratar de um regime autoritário, uma parcela da população, a que não se conformava com o movimento, saía às ruas, em forma de protesto, erguendo cartazes e lutando pelos seus direitos em meados da década de 1970, como parte dos chamados movimentos sociais (LIMA, 2014).

O cenário caótico enfrentado, que perdurou longos 21 anos, deixou marcas físicas em quem viveu no período e era contrário ao regime, e registros na história de quem hoje assume a coragem e a responsabilidade de lembrar esse passado, que não parece tão distante assim, e revisitar todas as nuances possíveis, a fim de entender os impactos que esse golpe teve, atingindo inúmeros contextos, principalmente, o histórico-social e o educacional.

Após sete anos desse cenário tumultuoso e repleto de tensão instaurado no Brasil, e 10 anos após a promulgação da LDB/61, sob a égide de um governo com pensamentos centrados no mercado de trabalho, em 1971 é promulgada mais uma versão da lei que rege a educação no país, a LDB de nº 5692/71 (LDB/71) (BULOTAS, 2017).

O cenário educacional dessa época é marcado pelos discursos rigorosos produzidos pelos governantes sem espaço para o diálogo em nenhum âmbito, sobretudo, o educacional. Assim, na visão dos militares, que desde 1964 remodelam o país de acordo com seus anseios, era necessário haver uma relação direta entre a educação e o mercado de trabalho, sendo a primeira a responsável para que o mercado de trabalho aumentasse (e se consolidasse) (FAUSTO, 2006).

De acordo com Assis (2012), a LDB/71 foi promulgada com o objetivo de firmar as diretrizes e bases para os ensinos de 1º e 2º graus “no auge do milagre econômico e do Governo Médici” (ASSIS, 2012, p. 331). Segundo Romanelli (1993), a reestruturação vinha sendo pensada visando o ingresso do educando no mercado profissional.

O ensino obrigatório, segundo o que pretende a LDB/71, não é mais de quatro anos, mas de oito, e fica organizado da seguinte maneira: ensino de 1º grau (obrigatório), com 8 anos, destinado à formação da criança e do pré-adolescente da

que os reflexos desse período, especificamente, 1964, ecoam na educação, e na próxima versão da LDB de 1971, que será comentada a seguir.

faixa etária dos 7 aos 14 anos; e ensino de 2º grau, com 3 ou 4 anos de duração, destinado à formação do adolescente. A educação de jovens e adultos ficou a cargo do ensino supletivo, e o 3º grau dedicado aos cursos de graduação, especialização, mestrado e doutorado (BULOTAS, 2017).

Segundo Flach (2011), por mais que a proposta de obrigatoriedade do ensino seja considerada um caminho para um avanço, embora a passos lentos, e mesmo com a economia com indicativos crescentes, algumas lacunas ficavam em aberto. Conforme a autora,

Não existiam recursos materiais e humanos para atender a demanda existente, além de a própria Lei estabelecer a possibilidade de antecipação da iniciação para o trabalho quando a obrigatoriedade não fosse alcançada. [...] é importante ressaltar que a grande maioria dos iniciantes do 1º grau - em torno de 80% - não conseguiam sobreviver ao sistema e iniciar o 2º grau, o que demonstra uma organização escolar que não conseguia atingir o objetivo de assegurar o direito à educação à população. (FLACH, 2011, p. 295-296)

Detendo-nos, especificamente, ao ensino de LP, segundo Amado⁵ *apud* Bulotas, 2017, p. 77), “a Língua Portuguesa será encarada como o instrumento por excelência de comunicação no duplo sentido de transmissão e compreensão de fatos, ideias e sentimentos e sob a dupla forma oral e gráfica”. O que ganha espaço nas salas de aulas, então, é a *comunicação* e os objetivos do ensino de LP são pensados para atingir essa nova concepção segundo a qual o aluno é visto como um emissor-receptor de mensagens.

Ainda segundo Amado (*apud* Bulotas, 2017)

As situações criadas e os textos escolhidos para leitura, em articulação com as outras matérias, devem conduzir a uma compreensão e apreciação da nossa História, da nossa Literatura, da Civilização que viemos construindo e dos nossos valores mais típicos. (AMADO *apud* BULOTAS, 2017, p. 77)

Nesse contexto, a Língua Portuguesa é vista com um caráter pragmático e utilitário e começa a ser “tomada como pronta e acabada, exterior ao indivíduo. A

⁵ Citação original retirada da Resolução nº 4 de 1972 dos Conselhos de Educação.

língua é estudada isolada do seu uso, sem considerar os interlocutores, a situação e o momento histórico” (DORETTO; BELOTI, 2011, p. 95).

Ainda segundo as mudanças da LDB/71, era previsto ofertar textos que não ficassem nos limites dos tradicionais literários, mas que abrangessem outros gêneros, como textos de jornais, revistas, quadrinhos e propaganda, com o objetivo de aprimorar a comunicação e a expressão do aluno em língua materna (BULOTAS, 2017).

Não se pode esquecer que, em meio à efervescência da Teoria da Comunicação como um elemento fundamental ao ensino de Língua Portuguesa, sobre a qual falaremos mais na seção 2.2, paralelamente, a gramática normativa também disputava território. Gregolin (2007) vai dizer que nas mesmas propostas “convivem concepções normativas da gramática, e elementos como ‘emissor’, ‘receptor’, ‘mensagem’. O ‘esquema da comunicação’, vulgarizado, vai servir bem às ideias daquela época, imprimindo um tom ‘tecnicista’ ao ensino de língua” (GREGOLIN, 2007, p. 64).

É só quando o país passa por um processo de redemocratização, de acordo com Schwarcz e Starling (2015), no período de 1975 a 1985, com Tancredo Neves sendo o primeiro presidente civil eleito após 21 anos de repressão e tortura⁶, que uma nova discussão a respeito do ensino de língua vai acontecer, pensando que os indivíduos são sujeitos historicamente situados em contextos sociais. Tudo isso sob a luz das Teorias Linguísticas que começam a influenciar o ensino de LP no Brasil a partir dos anos de 1980. Conforme Gregolin (2007),

É, pois, a partir dos anos 1980 que ocorre a grande transformação na concepção de “língua” na escola. E a partir daí que se pode discutir as relações entre a língua, a história e a sociedade. A sociolinguística coloca em xeque a idéia da homogeneidade linguística, trazendo à tona a discussão sobre as variedades. Daí derivam as críticas à gramática normativa, a problemática de sua natureza histórica e política – a exclusão que ela realiza do sujeito, da historicidade, da variedade. Isso afeta profundamente o ensino de língua. “Ensinar” língua passa a exigir uma visão crítica sobre a gramática, entendendo, ao mesmo tempo, o seu papel – enquanto um instrumento de preservação de um padrão de língua – e as suas implicações (GREGOLIN, 2007, p. 67)

⁶ Vale dizer que Tancredo Neves, embora tenha sido um dos políticos mais engajados na luta contra os militares e em defesa de uma sociedade democrática, não assumiu seu mandato quando eleito, em 1984 para ser empossado em 1985, pois faleceu nesse mesmo ano. Assim, quem assumiu foi seu vice José Sarney.

Assim, a disciplina de Língua Portuguesa aos poucos vai perdendo o caráter utilitário que lhe foi conferido, principalmente, no decorrer da década de 1970, com a inserção dos militares no poder, e passa a ser pensada como o ensino de uma língua situada em um contexto social e que não serve *apenas* para a inserção no mercado de trabalho, para a expressão de pensamento e para a comunicação. Mas é concebida, também, como uma ferramenta de poder (BULOTAS, 2017).

Tendo feito essa breve retomada, fica notório o quanto é imprescindível, ao pensar a respeito do ensino de Língua Portuguesa, considerar os contextos em que essas discussões estão sendo feitas e quem rege o país nesse momento, uma vez que os fatores sociais afetam demasiadamente as mudanças ocorridas no ensino tanto quanto os fatores internos de discussões sobre os próprios conhecimentos a respeito da língua.

E é justamente considerando toda a trajetória histórica pela qual o Brasil passou, novamente, detendo-se especificamente às mudanças da década de 1970, e às reformulações feitas no que se refere ao ensino de LP, que se olhará para a Revista do Ensino do Rio Grande do Sul, que servia como documento didático norteador da época e que revelava, em termos práticos, o caráter controlador e conservador a partir do qual se pensava o ensino.

Na próxima seção, busca-se resgatar a consolidação da língua portuguesa enquanto disciplina, já que será analisado como ela era apresentada na RE/RS. Para isso, utilizam-se os conhecimentos do contexto histórico-social bem como as discussões realizadas no âmbito da língua, para, então, posteriormente, atendendo aos objetivos deste trabalho, analisar como a disciplina se apresentava na RE/RS.

2.2 Em busca da constituição da disciplina de Língua Portuguesa

Em busca da compreensão sobre a consolidação da Língua Portuguesa como uma disciplina curricular do sistema educacional, parte-se do pressuposto de que, para que essa compreensão chegue o mais próximo da sua totalidade, é preciso não apenas considerar as discussões do âmbito da língua em si, mas, também, a

conjuntura social em que essa língua está inserida e as discussões feitas sobre ela e seu ensino. Assim, por mais que ir em busca a esse passado demande bastante fôlego, se faz necessário resgatá-lo, uma vez que os acontecimentos não são independentes, mas interligados.

Sobre essa questão, Soares (2002) afirma que no desenvolvimento de qualquer disciplina escolar as condições sociais, políticas, econômicas e culturais determinam o ensino, e esses elementos são constituintes daquilo que a autora denomina de “fatores externos”. Por outro lado, existem os elementos que se referem ao plano dos conhecimentos produzidos sobre a língua, denominados “fatores internos”, o que implica, segundo a autora, compreender

[...] em que estágio de desenvolvimento se encontram os conhecimentos sobre a língua? Sobre seu ensino? Conseqüentemente, que aspectos da língua são privilegiados? Que concepção se tem da língua e, portanto, de seu ensino? Que formação têm os que ensinam a língua? (SOARES, 2002, p. 176)

Portanto, nos limites a que esse trabalho se propõe, isto é, para alcançar o objetivo desta pesquisa, se partirá dos fatores – internos e externos – propostos por Soares (2002) de modo que a articulação entre ambos pode permitir a compreensão sobre a constituição da disciplina de LP nos currículos escolares.

Sendo assim, inicialmente, é preciso o conhecimento de que tardia foi a inserção do que atualmente se conhece como “componente curricular língua portuguesa” no sistema educacional brasileiro. Conforme relata Soares (2002), esse fato só aconteceu em meados do século XIX, com o fim do Império. Na época do Brasil Colonial – 1530 a 1822 – três línguas disputavam território:

[...] ao lado do português trazido pelo colonizador, codificou-se uma língua geral, que recobria as línguas indígenas faladas no território brasileiro [...] o latim era a terceira língua, pois nele se fundava todo o ensino secundário e superior dos jesuítas. (SOARES, 2002, p. 150).

Existe, ainda, o fator de que apenas as camadas mais privilegiadas da sociedade tinham acesso ao ensino e à escola, por isso, se escolarizavam, até meados do século XVIII. Além disso, esse ensino estava organizado de maneira a seguir o modelo do sistema educacional da época, sendo a língua geral a língua de interação.

Assim, o português não era a principal forma pela qual as relações se estabeleciam, logo, não tinha o reconhecimento necessário para que ocupasse a posição de área do conhecimento. Segundo Soares (2002), não havia condições internas – a falta de reconhecimento do português como área do conhecimento – nem externas, quando seu uso era secundário nas interações verbais, para que a disciplina se constituísse como tal.

Foi só com a Reforma Pombalina que a LP ganha algum espaço nos currículos escolares, em meados da década de 1750, embora dividindo território com o latim e a gramática latina e tendo a gramática da LP um caráter instrumental para o aprendizado da gramática latina. Já no século XIX, à medida que o latim vai perdendo força e o português ganhando valor social, este vai dividindo espaço com a retórica e a poética, ambas disciplinas curriculares.

Nesse mesmo século, em 1837, no Brasil, é fundado o colégio Pedro II, que, de acordo com Ferreira (2007), foi o primeiro estabelecimento oficial de instrução secundária do país, considerada uma escola modelo para as demais. Sendo o Brasil uma nação que teve um passado imperial de bastante prestígio, o Colégio Pedro II buscou sobreviver ao regime republicano e passou por modificações tanto pedagógicas como político-sociais. Segundo Salino (2012), o ensino de LP estava organizado da seguinte maneira nessa época:

o ensino de língua portuguesa era reduzida a um ano de gramática geral e nacional para o primeiro ano, e o ensino de Retórica e Poética era realizado em dois anos. Essa distribuição, fortemente europeizante, não chegava a dar um “colorido nacional” (...); (SALINO, 2012, p. 15)

Todos esses fatores apontam para o quanto a consolidação da disciplina de LP enquanto tal foi se dando paulatinamente. A tríade gramática-retórica-poética se funde ao final do Império e passa a ser chamada de um único nome: Português (SOARES, 2002, p. 164).

Na metade final da década de 1950, algumas mudanças no ensino, motivadas pelas condições sociais, chamadas aqui de fatores externos, começam a acontecer. Nesse momento não apenas os filhos da burguesia frequentam as escolas, mas as camadas menos privilegiadas também, fruto de uma reivindicação organizada pelas mesmas (SOARES, 2002, p. 166).

Nos anos de 1950 e 1960, os pilares que sustentam o ensino de português são gramática e texto, conforme destaca Soares (2002):

As condições escolares e pedagógicas, as necessidades e exigências culturais passam, assim, a ser outras bem diferentes. É então que gramática e texto, estudo *sobre* a língua e estudo *da* língua começam a constituir realmente uma disciplina com um conteúdo articulado: ora é na gramática que se vão buscar elementos para a compreensão e a interpretação do texto, ora é no texto que se vão buscar estruturas lingüísticas para a aprendizagem da gramática. (SOARES, 2002, p. 167, grifos do original)

Dito isso, constata-se que as mudanças no componente de LP vinham sendo impulsionadas por questões sociais, ou seja, o ensino estava sendo remodelado para atender as novas demandas que estavam surgindo.

Muito diferente disso é o que acontece a partir dos anos de 1970, quando, notadamente, as mudanças na educação são realizadas para servir aos objetivos de um governo que a molda de acordo com seus critérios, para satisfazer as suas vontades enquanto está em vigor. Nessa década, conforme discussão já iniciada anteriormente e retomada aqui, é publicada mais uma versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a de nº 5692/71, sob a égide do regime militar instaurado no país em 1964. Essa lei, então, provoca uma reformulação no ensino:

A nova lei que, sob a égide desse governo, reformulou o ensino primário e médio, punha a educação, segundo os objetivos e a ideologia do regime militar, a serviço do desenvolvimento; a língua, no contexto desses objetivos e dessa ideologia, passou a ser considerada instrumento para esse desenvolvimento. (SOARES, 2002, p. 169)

Mazzante (2005) também colabora para a discussão:

A lei 5692/71, elaborada e promulgada com o objetivo de reestruturar os níveis de ensino fundamental e médio, tinha uma clara intenção eminente do contexto nacional da década de 1970: reordenar o sistema educacional básico do país que, naquela conjuntura política, fora considerado elemento importante na realização de uma nova ordem social, política e econômica que havia sido desperta frente às portas do militarismo em proeminência. A lei nasce em um período em que as liberdades democráticas sofriam repressão por parte do Estado autoritário e ditatorial do período militar no Brasil, cujo clima político fazia apologia às propagandas de cunho nacionalista, desenvolvimentista. (MAZZANTE, 2005, p. 72)

Em meio ao cenário de silenciamento instaurado pela ditadura militar, não havia espaço para que houvesse uma discussão a respeito do que estava acontecendo na educação. Nesse contexto as normas *apenas* deveriam ser seguidas, sem margem para serem contestadas. E, embora quem as estivesse propagando – o governo militar –, não abrisse espaço para o debate, os objetivos estavam muito claros:

Os objetivos passam a ser pragmáticos e utilitários: trata-se de desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor e receptor de mensagens, através da utilização e compreensão de códigos diversos - verbais e não-verbais. Ou seja, já não se trata mais de estudo sobre a língua ou de estudo da língua, mas de desenvolvimento do uso da língua. (SOARES, 2002, p. 169)

Com as modificações ocorridas com a “promulgação da Lei nº 5.692/71, o ensino de Língua Portuguesa sofreu algumas modificações e passa a receber influências de elementos da teoria da comunicação” (de PIETRI, 2010, p. 74). Sua nomenclatura é alterada, denominada, agora, como *comunicação e expressão* nas séries iniciais do recém criado 1º grau e *comunicação em língua portuguesa* nas séries finais. Já no que se reconhece hoje como ensino médio, o componente tinha por título *língua portuguesa e literatura brasileira* (SOARES, 2002)⁷.

Nesse contexto, a *comunicação* assume mais espaço nas aulas de LP, como um elemento de prestígio, mas ainda sem considerar os fatores sociais, isto é, as

⁷ Se faz necessário evidenciar que, no que se refere às séries finais do 1º grau, a RE/RS já utilizará a nova nomenclatura, “comunicação e expressão”. Já no âmbito do ensino médio, será utilizada a expressão “língua nacional”, ver Fig. 6 (pág. 55).

condições de produção, e o período em questão se caracteriza na busca do desenvolvimento da modalidade oral da língua, com o objetivo de promover a capacidade de comunicação do indivíduo para sua inserção social, principalmente no *campo do trabalho* (de PIETRI, 2010, p. 75). É nesse cenário que a teoria da comunicação, proposta por Roman Jakobson,⁸ ganha espaço nas salas de aula, quando o aluno passa a ser visto como um emissor-receptor de mensagens (SOARES, 2002).

Jakobson estava preocupado em compreender as finalidades com as quais a língua é utilizada, ou seja, as funções da linguagem, especificamente, o lugar da função poética em relação às demais, uma vez que toda mensagem apresenta mais de uma função da linguagem, sendo uma prevalente e as demais secundárias (WINCH; NASCIMENTO, 2012).

Nos discursos oficiais, o que se tem é uma concepção de língua engessada, organizada para atender os objetivos da educação da época, de caráter pragmático e utilitário, sem espaço para a diversidade e sem instigar os discentes à reflexão, mas como mera reprodução dos manuais didáticos e/ou do discurso docente que não tinha autonomia (SILVA; CYRANKA, 2009).

Diante disso, constata-se o interesse governamental em modelar a educação para que fosse mera reprodução e que formasse cidadãos a serviço do país, além de voltar o ensino para uma pedagogia tecnicista de resultados imediatos e alta produtividade. Outrossim, a educação nesse período ainda sofre os efeitos da crise econômica da década de 1960, e acaba por não atender nem os interesses econômico-ideológicos tampouco os de ordem puramente educacional (BULOTAS, 2007).

De acordo com Soares (2002), esse modelo educacional voltado a uma concepção engessada de ensino de LP permaneceu até meados dos anos 1980, quando, a partir do processo de redemocratização do país, conforme já foi mencionado, o ensino de Língua Portuguesa recebe influência das Teorias Linguísticas, que já estavam nos currículos de formação de professores desde os anos de 1960.

⁸ A esse respeito, ver seção 2.3 deste trabalho.

Na seção seguinte, será apresentada a Teoria da Comunicação, de Roman Jakobson, e quais as mudanças que ela proporcionou ao ensino.

2.3 A Teoria da Comunicação de Roman Jakobson

Inicialmente, se faz necessário destacar que existem alguns embates a respeito da nomenclatura – Teoria da Comunicação – e das áreas do conhecimento às quais esse título remete. Martino (2011) vai dizer que “a gênese da Teoria da Comunicação como área do conhecimento parece estar ligada [...] à consolidação dos cursos de comunicação” (MARTINO, 2011, p. 128) e que a teoria surgiu para atender as demandas do ensino, especificamente, o ensino universitário. Essa pesquisa, no entanto, se debruçará a compreender os reflexos da Teoria da Comunicação, tal como proposta por Roman Jakobson, no ensino de Língua Portuguesa.

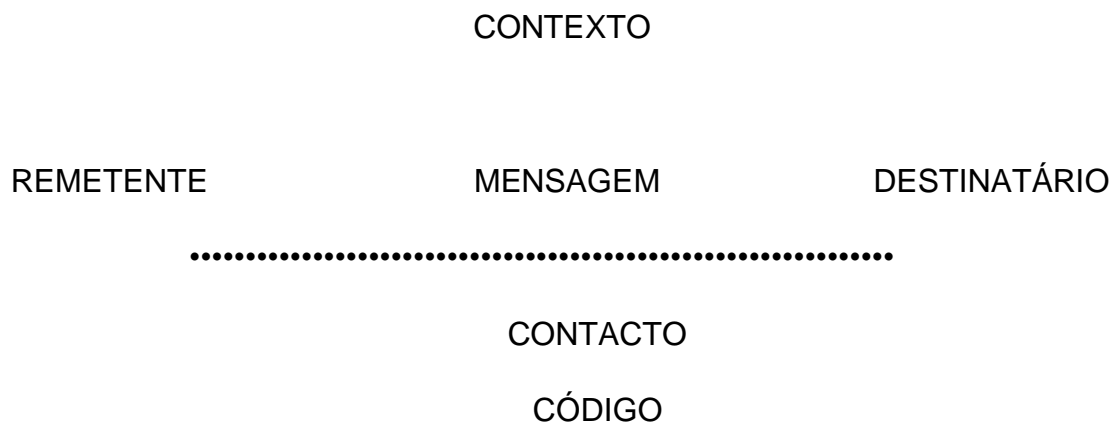
As ideias de Jakobson⁹ em torno de uma teoria sobre o sistema de comunicação chegaram ao Brasil em meados da década de 1960. Os pressupostos defendidos pelo linguista concentram-se no estudo das unidades linguísticas, chamadas por ele de funções da linguagem. Segundo Winch e Nascimento (2012), o objetivo era “compreender a finalidade com que a língua é utilizada” (WINCH; NASCIMENTO, 2012, p. 221), especificamente, o lugar da função poética em relação às demais funções da linguagem, como foi mencionado anteriormente. Para chegar nesse objetivo, um esquema da comunicação é formulado seguindo alguns fatores constitutivos, que são os elementos desse esquema, como remetente, mensagem, destinatário, contexto, código e contato.

Conforme o que propõe a teoria, cada um desses fatores determina qual função da linguagem será utilizada e, conforme Jakobson (1993), existem seis funções da linguagem: função emotiva/expressiva, função conativa, função referencial, função poética, função fática e função metalinguística.

Jakobson (1993) propõe o esquema comunicacional apresentado na figura 1.

⁹ A literatura utilizada para fundamentar as ideias sobre a Teoria da Comunicação, de Roman Jakobson, e os seus impactos no ensino de Língua Portuguesa, apontam que os estudos do autor chegam ao Brasil a partir da década de 1960, influenciando diretamente o ensino nos anos seguintes (até 1970). Para conferir as discussões anteriores a do referido autor, vale realizar a leitura de Netto (1980).

Figura 1 – Esquema da Comunicação de Roman Jakobson



Fonte: Jakobson (1993, p. 123)

Já em relação às funções da linguagem na sua relação com cada um desses elementos constitutivos, o autor propõe a organização apresentada na figura 2.

Figura 2 – Funções da Linguagem no esquema da Comunicação



Fonte: Jakobson (1993, p. 129)

Como mostra a figura 2, pode-se constatar a relação existente entre os elementos da comunicação e as funções da linguagem, uma vez que estas se associam com cada um dos fatores constitutivos do esquema comunicacional proposto por Jakobson (1993), convivendo com as demais funções. Por conta dessa possível convivência entre funções, numa mesma mensagem pode haver diferentes funções da linguagem em uso, sendo que uma delas irá prevalecer.

Não cabe retomar aqui toda a discussão realizada por Jakobson (1993) a fim de encontrar respostas para aquela que foi a indagação principal para que sua teoria tomasse forma. Interessa, no entanto, que, no contexto brasileiro, rapidamente o modelo da Teoria da Comunicação, vulgarizado, ocupava os documentos legais que regiam o ensino de Língua Portuguesa na década de 1970, enfoque deste trabalho. Winch e Nascimento (2012) destacam que “a preocupação [...] em desenvolver a habilidade dos alunos de comunicar-se e expressar-se, fruto do pragmatismo e utilitarismo que havia se instaurado no ensino naquela época [...] pode ter favorecido a recepção dessa teoria” (WINCH; NASCIMENTO, 2012, p. 221).

Fato é que, imediatamente após o golpe de 1964, com a tomada do poder pelos militares, e com a promulgação da LDB/71, o modelo comunicacional de Jakobson ganhou os espaços da sala de aula e o aluno começou a ser visto como mero “emissor-receptor de mensagens”, e a língua passa a ser concebida como instrumento de comunicação, não abrindo espaço para o pensamento crítico (BULOTAS, 2017).

A teoria proposta por Jakobson muito pode contribuir para que se entenda, efetivamente, que cada ato comunicacional possui uma intencionalidade por parte de quem o produz, entretanto, considerar todo o esquema fora de um contexto historicamente situado pode acarretar em problemas ao desenvolvimento do indivíduo, bem como ao ensino de LP.

Vale ressaltar que, ao mencionar brevemente o que foi a Teoria da Comunicação de Roman Jakobson, não se tem como objetivo avaliar se a Teoria foi eficaz ou não no ensino de LP, nem mensurar a sua relevância. Trata-se de mobilizar os conhecimentos sobre a Teoria em questão, a partir da análise da RE/RS, verificando como ela impactou no ensino de Língua Portuguesa, tendo em vista que o poder governamental da época estava organizado de forma a impedir o desenvolvimento de uma sociedade crítica. O foco estava no silenciamento, em todos os âmbitos, sobretudo o educacional.

Já no próximo capítulo, são recuperadas informações a respeito da construção da trajetória da Revista do Ensino do Rio Grande do Sul a fim de compreender sua relevância social em todo seu período de circulação.

3 A Revista do Ensino do Rio Grande do Sul

Muitas são as pesquisas que utilizam a Revista do Ensino do Rio Grande do Sul como fonte de seus trabalhos, dentre elas, se destacam Gervasio (2019) e Colares (2020), e isso se dá pela sua relevância no contexto da educação brasileira no tempo em que esteve em vigor (1939-1943 na primeira fase, 1951-1965 na segunda fase, 1965-1975 na terceira fase, 1975-1978 na quarta fase e 1989-1991 na quinta e última fase)¹⁰, bem como pela sua versatilidade, uma vez que traz nas suas edições conteúdos referentes ao ensino primário e, a partir de 1971, também ao ensino secundário, nas suas diferentes disciplinas curriculares, como português, matemática, geografia e inglês, além das suas publicações terem sido majoritariamente mensais.

O impresso se constituiu como um material dotado de sugestões de atividades que subsidiaram as ações executadas pelo magistério gaúcho, tendo inúmeros exemplares publicados e alcançando, nos anos de 1971 e 1972, 55.000 exemplares de tiragem (BASTOS, 2002). Por isso, a RE/RS se coloca como uma fonte a serviço do pesquisador que, ao observá-la e analisá-la, pode delimitar seus interesses de pesquisa e ajudar na continuidade da história desse que foi um documento oficial e importante do/para o Estado e para o ensino.

Há alguns embates teóricos em relação às fases que a RE/RS possuiu e os motivos pelos quais cada fase chegava ao fim. Contudo, é inegável o fato de que esses acontecimentos fazem parte da história do periódico. Por isso, mesmo que brevemente, pois não é objetivo deste trabalho focalizar na história da construção da revista, nem nos motivos pelos quais parava de circular, e haja vista que vários outros pesquisadores se debruçam sobre esse fato, se faz necessário mencionar essas fases aqui bem como evidenciar as possíveis justificativas que levavam às suas interrupções.

A Revista do Ensino inicia suas publicações, de acordo com Bastos (2002), em setembro de 1939 em um contexto histórico, político, social e econômico de profundas mudanças, especialmente, no que se refere à educação e ao ensino primário, que

¹⁰ Essas informações foram recolhidas a partir do próprio sumário de uma edição da RE/RS, de número 174, de 1992, chamada de edição histórica, para mais informações ver Bastos (2002).

começa a ser visto com mais prestígio desde as transformações ocorridas a partir da década de 1930.¹¹ Segundo a autora,

Vinculada à Secretaria de Educação e Saúde Pública, desde setembro de 1939, a revista procurava ser para o seu público leitor – magistério rio-grandense – um veículo das orientações didáticas-pedagógicas, da legislação do ensino, de notícias educacionais, em suma, da política educacional. Durante os anos de publicação, constituiu-se num significativo instrumento de propagação da doutrina pedagógica oficial; tribuna para diferentes especialistas, que expuseram seus pensamentos, refletindo o movimento de ideias, em nível regional e nacional (BASTOS, 2002, p. 50).

Nessa primeira fase, a RE/RS é organizada, segundo Gervasio (2019), por meio de uma iniciativa de professores da Universidade de Porto Alegre (UPA)¹² e da Secretaria de Educação e Saúde Pública do RS (SESP/RS), preocupados em reunir informações destinadas ao público alvo do impresso, o professorado gaúcho, com leituras agradáveis e material farto em ideias. A RE/RS trazia conteúdo variado e diversos anúncios como de “livrarias, cursos e colégios que faziam sua propaganda em espaços da revista, bem como bancos, farmácias, óticas, lojas, advogados, médicos, escritórios de contabilidade, órgãos públicos municipais, estaduais e federais, entre outros” (BASTOS, 2005, p. 87).

Nesse sentido, constata-se que o impresso possuía uma relação colaborativa: de um lado os professores da UPA contribuía com o conteúdo produzido, e de outro a SESP/RS realizava os trabalhos de diagramação, além de haver a “participação dos professores primários da rede oficial (pública e privada), colaborando através de vários artigos, geralmente encomendados” (BASTOS, 2005, p. 98)¹³. Assim, conforme afirma Bastos (2005), a revista já nesta fase

¹¹ Conforme Lassance (2020), as transformações de 1930 se deram a partir do agravamento da crise econômica, das revoltas provocadas pelos militares e pelo crescimento das camadas urbanas. Todos esses fatores contribuíram para a Revolução de 1930. Vale dizer que a citada Revolução foi mencionada na seção 2.1 deste trabalho.

¹² Universidade que, em 1947, passa a ser chamada Universidade do Rio Grande do Sul (URGS), sigla utilizada até 1965, quando, através da lei federal nº 4.759, os nomes de todas as universidades federais foram padronizados, passando a universidade gaúcha a ser referida através da sigla “UFRGS” (MANSAN, 2009).

¹³ Por mais que Bastos (2005) traga essa informação a respeito da presença dos professores primários como autores dos conteúdos da RE/RS, mais detalhes sobre esses profissionais não são encontrados. Ainda assim, Peres (2000), em sua tese, traz informações no que se refere a quem eram as professoras das escolas primárias gaúchas, ou seja, público a que esses conteúdos da Revista eram destinados.

pretendeu ser um vínculo de divulgação da política educacional, procurando mobilizar e integrar o professor no projeto de reconstrução nacional e renovação educacional, pela normatização e homogeneização de determinados princípios e práticas escolares (BASTOS, 2005, p. 114).

Em 1943 a RE/RS sai de circulação e volta em 1951, e desse ano até 1965 se compreende a segunda fase do periódico, fruto da iniciativa de três professoras primárias, Maria de Lourdes Gastal, Gilda Garcia Bastos e Abigail Teixeira, e não mais aliada à Secretaria de Educação, mas editada e publicada pela renomada editora *O Globo*, que, a partir de então, reinicia a contagem das publicações, agora, privadas (GERVASIO, 2019).

Bastos (2005), que é uma conhecida pesquisadora da RE/RS, afirma que, “apesar das intenções comuns, a revista (re)inicia com características distintas” (BASTOS, 2005, p. 338), voltando-se a orientar “o professor primário rio-grandense, divulgando diretrizes técnico-pedagógicas, material didático e legislação relativa ao ensino” (BASTOS, 2005, p. 337).

Em 1956, a Secretaria de Educação e Saúde Pública do RS investe no sistema educacional e cria o Centro de Pesquisas e Orientações Educacionais do Rio Grande do Sul (CPOE/RS)¹⁴ e, a partir de então, a RE/RS passa a ser supervisionada pelo Centro, divulgando as orientações pedagógicas propostas pelos professores integrantes do CPOE/RS (BASTOS, 2005), deixando de ser privada e voltando a ser pública. Um outro diferencial está no fato de que, a partir do ano seguinte, 1957, o impresso começa a publicar um suplemento “com orientação para o seu aproveitamento como recurso visual em sala de aula” (BASTOS, 1997, p. 54):

Cada suplemento gráfico abarca temas específicos: Plano para a organização de uma biblioteca escolar; Profissões a serviço da comunidade; Acontecimentos históricos do Brasil-Colônia; Um mapa é uma representação plana da terra; Animais em seu habitat; Você conhece os símbolos da nossa pátria. A partir do nº 58, de 1959, o suplemento didático é mensal, com orientação para o seu aproveitamento no corpo da revista. É também editado o “Índice Cumulativo”, abrangendo a matéria publicada do nº 1 até o nº 168, em 13 volumes (BASTOS, 1997, p. 54).

¹⁴ Segundo Silveira, Rêgo e Bica (2019), o Centro teve início em 1943 e fim em 1971, após reorganização da Secretaria de Educação.

Em 1965¹⁵ a terceira fase da RE/RS nasce, marcada pela troca de direção. Agora, a professora Maria Magdalena Letzenberg coordena o periódico (GERVASIO, 2019). Destaca-se, então, a ampla circulação que o impresso alcançou, além de ter ampliado os níveis do ensino contemplados, o que foi impulsionado pela reforma que ocorreu no ensino a partir da lei nº 5692/71. Ainda segundo Bastos (2002, p. 60),

As mudanças administrativas da SEC/RS [Secretária da Educação do Rio Grande do Sul] e a reforma do ensino de 1º e 2º graus em 1971 – Lei nº 5.692, que ampliou a área de abrangência da revista para outros níveis de ensino, diluindo o interesse e a especificidade – ensino primário / 1º grau, parece ter sido alguns dos fatores que contribuíram para a descontinuidade e descaracterização da Revista, ao longo da década de 1970, levando a interrupção de sua publicação no ano de 1978, com a edição conjunta dos números 167 a 170 em um único volume. [...] Tudo indica que o longo ciclo de vida da Revista do Ensino parece ter sido decorrência de dois fatores que, aliados, garantiram sua continuidade editorial: a supervisão técnica do CPOE/RS e a permanência do grupo diretivo. (BASTOS, 2002, p. 60)

Tal como foi dito anteriormente, no que se refere aos embates teóricos a respeito das fases da RE/RS, as motivações pelas quais a revista parava de circular também não são explícitas. Sobre o assunto, Gervasio (2019) levanta consistentes hipóteses:

Não há informações sobre os motivos que levaram a interrupção da publicação em 1978, mas o que se consegue compreender, considerando as notícias que se tem sobre os acontecimentos no Brasil na década de 1970, quando o país esteve sob a tutela da ditadura civil-militar e, ainda, considerando o episódio destacado sobre a biblioteca [a destruição de boa parte da mesma com os impressos da RE/RS], e mais um dado apontado por Bastos (1997, p. 60) que diz que “de 1971, quando da extinção do CPOE/RS, até 1978, são publicados somente 36 números” e considerando levantamento de dados realizados para esta pesquisa que aponta que, durante o período em que a RE/RS esteve sob a supervisão técnica do CPOE/RS, publicou 97 edições, pode-se considerar que com o fim do Centro e a influência do período da ditadura civil-militar, a RE/RS foi perdendo força econômica, diminuindo suas publicações, até interromper sua circulação. (GERVASIO, 2019, p. 55)

¹⁵ Para mais informações consultar Gervasio (2019).

Assim, a retomada só se dá em 1989, na sua quinta fase – até 1991 – com uma substancial diferença em relação às outras fases: agora, a RE/RS passa a ser dirigida por jornalistas, como propôs o então Secretário da Educação, Prof. Ruy Carlos Ostermann:

Estamos propondo nesta mudança também uma inovação que, se espera, trará bons resultados: a revista será feita por jornalistas jovens, jornalistas que não devem ter preconceitos com relação à educação, isto é, idéias preconcebidas. É uma tentativa de transferir professor e experiência para o centro da revista, sem que ele mesmo faça o texto e busque palavras ou idéias. Esta será a tarefa do jornalista. Ele vai perguntar, vai investigar, vai escrever, e vai se comprometer com esta fascinante tarefa da Educação. Não se quer transformá-los em jornalistas-professores. Não, que fiquem sempre jornalistas preocupados em entender os caminhos da Educação, suas palavras, conceitos, refrões, velhas demandas e estas descobertas das relações pedagógicas sempre surpreendentes. (OSTERMANN *apud* BASTOS, 1997, p. 60-61)

Os recomeços do periódico sempre eram marcados pela preocupação de atender as demandas do ensino, bem como os interesses do regime da época, porque, como bem afirmam Quadros, Tambara e Bastos (2007, p. 325), a RE/RS “constitui-se num dos mais incisivos veículos com que se utilizou o Estado para divulgar as políticas públicas em relação à educação”.

Assim, por mais que muitas sejam as fases do periódico, bem como o tempo em que não circulou, é inegável que o mesmo é uma fonte tão rica que abre a possibilidade para a compreensão de como o sistema educacional estava organizado e delimitado na época, assim como serve, e muito, para a construção da História da Educação, uma vez que a partir dela pode-se constatar os procedimentos didáticos e metodológicos e as diretrizes educacionais ali impostas ao ensino.

Para concluir, vale dizer que, embora a perspectiva adotada nesse trabalho aponte para o fato de a última fase do periódico ter finalizado em 1991, em 1992 uma edição é produzida, e só em 1994 é que o último exemplar teria circulado, ou seja, três anos depois de encerrada a quinta fase (REVISTA DO ENSINO, 1992).

Na próxima seção, será feita uma breve discussão sobre o reconhecimento da RE/RS como pertencente à imprensa periódica pedagógica.

3.1 Breve retomada sobre a imprensa periódica pedagógica

Os documentos históricos são fontes que trazem consigo indícios e pistas para a compreensão da realidade de uma época. No campo da construção de conhecimentos científicos, os pesquisadores podem recorrer a eles para encontrar respostas às perguntas feitas. Dessa maneira, jornais, revistas, boletins, magazines e periódicos educacionais no geral são documentos históricos que trazem em suas páginas orientações e sugestões de atividades de diversas áreas do conhecimento para o corpo docente, servindo, inicialmente, como apoio às necessidades enfrentadas pelo magistério e, em um segundo momento, como fonte de pesquisa.

Nesse cenário, surge a imprensa periódica pedagógica¹⁶, composta pelos documentos citados acima, preocupada em trazer nos seus impressos questões voltadas à temática do ensino. Pecegueiro e Castro (2014) colaboram para essa compreensão, afirmando que todo e qualquer periódico, editado por entidades públicas ou privadas, feito por pessoas ligadas direta ou indiretamente à educação – Estado, Conselhos, Sindicatos, Universidades, entre outros – que traz no seu *corpus* reflexões pedagógicas, serve à imprensa periódica pedagógica.

Dessa forma, compreender os processos a partir dos quais se organiza a imprensa periódica pedagógica é investigar sobre as relações de dois aparatos ideológicos: de um lado a educação, e, de outro, a própria imprensa. Assim, ao compreender esses processos, se compreende, também, o movimento instaurado na sociedade, e, ao desvendar os discursos trazidos nos periódicos, revela-se o caráter pedagógico proposto e esperado dentro de cada contexto, pois

A imprensa periódica descreve os pensamentos, teorias e ideias do presente que legitimam a memória a ser revista no futuro; serve como instrumento para mapear, analisar e refletir sobre a cultura escolar, **bem como permite compreender práticas e formas de condutas de grupos e setores da**

¹⁶ Compreende-se que termos como “imprensa periódica pedagógica”, “imprensa periódica educacional” e “imprensa de educação e ensino”, não são sinônimos e referem-se a documentos diferentes, conforme traz Bastos (2007). No entanto, por uma escolha teórica, neste trabalho, se utilizará a RE/RS como pertencente à imprensa periódica pedagógica, já a sua compreensão como pertencente à imprensa de educação e ensino será objeto de análise em uma continuidade futura desta pesquisa.

educação. Por fim, é ainda útil como instrumento norteador do professor nas suas tarefas diárias. (PECEGUEIRO; CASTRO, 2014, p. 7, grifo dos autores)

Em outros países, como Portugal, o debate a respeito da imprensa pedagógica também acontece e, dentre os autores que a estudam, se destaca Antônio Nóvoa. Nóvoa (2002) ressalta a relevância da imprensa para estudar a respeito da História da Educação, pois serve como importante fonte documental, uma vez que as características dos documentos que a compõem concedem um caráter único e insubstituível de aproximação entre os discursos propagados pelo governo, impulsionados pelas questões políticas, sociais e econômicas, e as práticas efetivadas em sala de aula.

Por outro lado, destaca-se que, para a realização de uma pesquisa assentada no campo da História da Educação, é necessário considerar os elementos presentes na conjuntura em que o problema de pesquisa se encontra, isto é, nesse caso, resgatar os fatos históricos que possibilitam a compreensão sobre o comportamento do Estado em um veículo pedagógico, que, no caso do nosso estudo, é a Revista do Ensino do Rio Grande do Sul. O impresso, que serviu como um documento oficial, permite a compreensão sobre o campo educacional vigente na década de 1970, período sob análise aqui, bem como as mudanças realizadas na educação em meio ao regime da época que focalizava a aprendizagem com um caráter utilitário.

É nessa perspectiva que a imprensa pedagógica oferece elementos para a compreensão do campo educativo, pois, conforme afirma Nóvoa (2002),

A imprensa é, provavelmente, o local que facilita um melhor conhecimento das realidades educativas, uma vez que aqui se manifestam, de um ou de outro modo, o conjunto dos problemas desta área. É difícil imaginar um meio mais útil para compreender as relações entre teoria e prática, entre os projectos e as realidades, entre a tradição e a inovação [...]. São as características próprias da imprensa (a proximidade em relação ao acontecimento, o caráter fugaz e polémico, a vontade de intervir na realidade) que lhe conferem este estatuto [...] histórico e sociológico da educação e da pedagogia. (NÓVOA, 2002, p. 31).

Nas palavras de Catani e Bastos (2002), a imprensa serve como um “guia com métodos pedagógicos, que respeitam a ideologia moral, política e social de sua época, sendo um excelente observatório, uma fotografia da ideologia que preside” (CATANI; BASTOS, 2002, p. 5), além de oferecer formação continuada aos professores, por meio dos métodos inovadores da aprendizagem.

Dito isso, reitera-se a relevância de voltar os olhos para a imprensa periódica pedagógica, não a separando de seu contexto de produção, tampouco sem considerar os discursos trazidos e apresentados no impresso, uma vez que a mesma

[...] capta, transforma e divulga acontecimentos, opiniões e idéias da atualidade – ou seja, lê o presente – ao mesmo tempo que organiza um futuro – as possíveis conseqüências desses fatos no presente – e, assim, legítima, enquanto passado – memória – a leitura desses mesmos fatos no presente futuro (BASTOS, 2002, p. 49-50)

Como importante fonte histórica para a compreensão dos processos históricos educacionais que permearam a educação em determinada época, se ater a desvelar um periódico pedagógico, como propõe esse trabalho, dá acesso ao pesquisador a um significativo material, que dispõe de elementos férteis para a compreensão histórica do sistema de ensino e coloca novas questões acerca da cultura escolar brasileira (BASTOS, 2002, p. 50), pois, conforme afirma Catani (1996),

De fato, as revistas especializadas em educação, no Brasil e em outros países, de modo geral, constituem uma instância privilegiada para a apreensão dos modos de funcionamento do campo educacional enquanto fazem circular informações sobre o trabalho pedagógico e o aperfeiçoamento das práticas docentes, o ensino específico das disciplinas, a organização dos sistemas, as reivindicações da categoria do magistério e outros temas que emergem do espaço profissional. Por outro lado, acompanhar o aparecimento e o ciclo de vida dessas revistas permite conhecer as lutas por legitimidade, que se travam no campo educacional. É possível analisar a participação dos agentes produtores do periódico na organização do sistema de ensino e na elaboração dos discursos que visam a instaurar as práticas exemplares. (CATANI, 1996, p. 117)

Assim, a imprensa pedagógica se consolida não apenas como um instrumento que serve ao professor e detém inúmeras informações e sugestões de atividades, mas, também, como um dispositivo marcante de sua época, de forma que, ao analisá-

la, sem desprendê-la de seu contexto histórico-social, as concepções sobre o ensino são desveladas. E é essa relação de reconhecimento da fonte no contexto que a faz histórica.

Outrossim, historicizou-se o impresso aqui estudado, a Revista do Ensino do Rio Grande do Sul, respeitando as suas particularidades, bem como a relação dialética que a mesma estabeleceu, entre governo e educação, no sentido de que serviu ao magistério, contribuindo para o ensino, e foi, ao mesmo tempo, propagadora das normas em vigência prescritas ou impostas pelo Estado.

No próximo capítulo, é apresentada a metodologia utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa.

4 METODOLOGIA

A questão de pesquisa que norteia este trabalho é: como a Revista do Ensino do Rio Grande do Sul, por meio da edição nº 140, publicada em 1972, propagou ao magistério as mudanças no ensino de Língua Portuguesa após a promulgação da LDB/71?

A partir desta indagação, o objetivo geral consistiu em analisar como as informações dispostas na edição nº 140 da Revista do Ensino propagam as mudanças referentes ao ensino de Língua Portuguesa após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases nº 5692/71.

Já os objetivos específicos são os seguintes: identificar as relações entre as diretrizes educacionais previstas pela LDB/71 e as informações apresentadas pela RE/RS; analisar de que forma a Teoria da Comunicação é abordada pelo impresso; e compreender de que maneira o ensino de LP se adequa às diretrizes educacionais vigentes.

Para isso, foi analisada a edição nº 140, de abril 1972, da Revista do Ensino, pois esse documento é o que apresenta as mudanças propostas pela reforma da LDB/71, uma vez que esta última propõe uma reformulação no ensino. Na Figura 3, é apresentada a capa da edição em análise.

Figura 3 – Capa da RE/RS – Nº 140 de 1972



Fonte: Repositório Digital Tatu

Se justifica a escolha de tal edição, também, pelo excerto que está logo nas primeiras páginas da revista, indicando a que o número se propõe:

Visando oferecer aos professores melhores condições para a execução da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971 – que fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, e dá outras providências – é nosso propósito intensificar a divulgação, tanto na própria Revista como em separatas, de documentos a ela relacionados. Dentro desse objetivo, é que publicamos esse número [...]. (REVISTA DO ENSINO, 1972, p. 2)

Dessa maneira, fica explícito o propósito que a Revista se dispõe a cumprir, especificamente, na edição nº 140, de abril de 1972, que é o *corpus* desta pesquisa. O documento já se insere na perspectiva de orientar o professorado gaúcho quanto às reformulações apontadas pela LDB/71.

Nas palavras de Brasileiro (2021), uma pesquisa, com relação aos procedimentos metodológicos, pode ser definida quanto aos fins, quanto aos meios e quanto à abordagem. Segundo a autora, a relevância de ter essas escolhas metodológicas bem delineadas se dá para que o pesquisador consiga atingir os objetivos propostos.

Por isso, nessa pesquisa, quanto à finalidade, se adotou uma investigação pautada na pesquisa descritiva e explicativa. Na concepção da autora, tais finalidades comportam as seguintes características:

b) Pesquisa descritiva: trata-se de uma pesquisa cujo fim é expor e caracterizar um fenômeno. [...] Durante o estudo, o investigador utiliza instrumentos de coleta de dados [...] no intuito de descrever os acontecimentos e estabelecer relações [...].

c) Pesquisa explicativa: objetiva identificar os fatores que incidem na ocorrência de determinados fenômenos, buscando esclarecê-los, explicá-los e justificar as ocorrências que neles interferem. Esse tipo de finalidade é apontado quando o pesquisador pretende esclarecer o porquê das coisas. (BRASILEIRO, 2021, p. 76-77, grifos do original)

Ainda que para Brasileiro (2021) não exista uma definição que una os dois tipos de pesquisas apontadas acima em uma só – como pesquisa descritivo-explicativa, por exemplo –, pensa-se ser possível trabalhar com esses fins interligados, já que, na presente pesquisa, o objetivo não fica apenas no âmbito de descrever as formas com

as quais a RE/RS refletiu a reforma da LDB/71, especialmente quanto ao ensino de LP, mas também busca explicar os motivos desse acontecimento.

Já em relação aos meios de investigação, trata-se de uma pesquisa documental, que é

[...] um estudo realizado quando há a necessidade de análise de documentos que possam contribuir para a realização da investigação proposta. Tais documentos, impressos ou digitais, podem conter informações de cunho público ou privado, históricas ou oficiais, reveladas em fotos, relatos, registros, anais, circulares, balancetes etc. (BRASILEIRO, 2021, p. 78)

Segundo Cellard (2012), o documento escrito constitui uma fonte preciosa para todo pesquisador, já que ele contém indícios dos acontecimentos de um passado, que, mediante análise, pode ser recuperado, na tentativa de elucidar o que ali está posto. Ainda conforme o autor,

O exame do contexto social global, no qual foi produzido o documento e no qual mergulhava seu autor e aqueles a quem ele foi destinado, é primordial, em todas as etapas de uma análise documental, seja qual tenha sido a época em que o texto em questão foi escrito. Indispensável quando se trata de um passado distante, esse exercício o é de igual modo, quando a análise se refere a um passado recente. No último caso, contudo, cabe admitir que a falta de distância pode complicar a tarefa do pesquisador. (CELLARD, 2012, p. 299)

Na perspectiva em que se insere esse trabalho, atenta-se, pois, para o cuidado em não retirar a fonte em análise de seu contexto histórico, a década de 1970, já que são buscadas as influências daquela situação social no ensino. Por isso, a análise se centrou nos indícios e nas pistas que o exemplar traz, em uma tentativa de desvelar as normas que estavam em vigência no Estado no que diz respeito ao ensino.

Sobre isso, Pimentel (2001) assegura:

No processo de articulação do presente com o passado, o pesquisador volta-se às suas raízes, ativa ou reativa a memória, distanciando-se assim de uma possível fragmentação quando procura, na investigação, o elo entre esses dois tempos históricos da atividade humana, para além de análises

“presentistas” que o levariam apenas a ratificar o passado e glorificar o presente. A pesquisa historiográfica constitui-se em evidências coordenadas e interpretadas, exigindo do pesquisador o trabalho de suplantar sua própria contemporaneidade sem deixar-se cair, entretanto, num historicismo que se traduziria em anacronismo, numa interpretação errônea, distorcida do passado. (PIMENTEL, 2001, p. 192)

Por fim, voltando a Brasileiro (2021), quanto à abordagem, isto é, à forma como os dados serão vistos, trata-se de uma pesquisa qualitativa, sendo esta

[...] aquela que se ocupa da interpretação dos fenômenos e da atribuição de significados no decorrer da pesquisa, não se detendo a técnicas estatísticas. Os processos e suas dinâmicas, as variáveis e as relações entre elas são dados para a construção de sentidos e os principais condutores da abordagem. Trabalha, basicamente, com dois tipos de dados: os verbais – coletados por meio de entrevistas, narrativas, observações, documentos, experimentos e ações; e os visuais – colhidos em experimentos, observações e documentos. (BRASILEIRO, 2021, p. 83)

Para a análise feita neste trabalho, foram elaboradas duas categorias de análise, sendo elas: i) aproximações entre as mudanças propostas pela LDB/71 e as informações trazidas pela RE/RS; e ii) a Teoria da Comunicação, o ensino de Língua Portuguesa e as diretrizes educacionais de 1970.

Na seção seguinte, serão apresentados os resultados obtidos a partir da metodologia aqui descrita.

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo serão apresentados e analisados os dados obtidos através da análise da edição nº 140 da Revista do Ensino do Rio Grande do Sul. Na primeira seção, são apresentados os dados a respeito da categoria que busca i) aproximações entre as mudanças propostas pela LDB/71 e as informações trazidas pela RE/RS; e, na segunda seção, sobre ii) a Teoria da Comunicação, o ensino de Língua Portuguesa e as diretrizes educacionais de 1970.

5.1 Aproximações entre as mudanças propostas pela LDB/71 e as informações trazidas pela RE/RS

A lei 5692/71, como já mencionado, provocou reformulações no ensino em todos os âmbitos e níveis educacionais, sobretudo, no que se refere ao tempo de escolaridade e à organização das disciplinas escolares.

Detendo-nos, especificamente, à categoria de análise que busca i) aproximações entre as mudanças propostas pela LDB/71 e as informações trazidas pela RE/RS, logo na primeira seção da Revista são apresentadas as “I – Considerações Gerais”, que tecem ponderações sobre o que estava sendo previsto na lei 5692/71. A Revista, portanto, traz o seguinte excerto:

A promulgação da Lei 5.692/71 aponta reformulações na filosofia educacional, visando encaminhamento de soluções aos problemas mais relevantes do nosso sistema de ensino tanto do ponto de vista técnico-administrativo como técnico-pedagógico, abrindo-lhes amplas perspectivas de ação. (REVISTA DO ENSINO, 1972, p. 3)

O trecho acima aponta para o fato de que a Revista concentrou em duas grandes áreas as mudanças propostas pela LDB/71, pautadas em reformulações técnico-administrativas e técnico-pedagógicas. No entanto, embora o impresso se disponha a didatizar as reformulações propostas, e como bem o faz nas páginas seguintes, ele mesmo adverte:

A nova Lei, ao estabelecer “mudanças”, não pode prescindir de um **reajuste curricular** que sirva a seus propósitos, porque o currículo, considerado como um dos instrumentos básicos do desenvolvimento do aluno, se constitui no

suporte para qualquer mudança na educação. (REVISTA DO ENSINO, 1972, p. 3, grifos nossos)

O reajuste curricular sobre o qual a Revista adverte que precisava ser feito se dá pelo fato de que pesquisas realizadas em âmbito estadual já apontavam para a inadequação dos currículos escolares, sobretudo, os de 1ª série. Por isso, independentemente da criação ou não de novas Leis, uma revisão cuidadosa deveria ser feita (REVISTA DO ENSINO, 1972).

Como consequência, o Departamento de Educação Fundamental da Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul, frente à necessidade de um reajuste curricular, e em um movimento de interpretação técnico-pedagógica da lei 5692/71, elabora diretrizes educacionais a partir de uma análise de currículos escolares já existentes. As diretrizes criadas concentravam-se em:

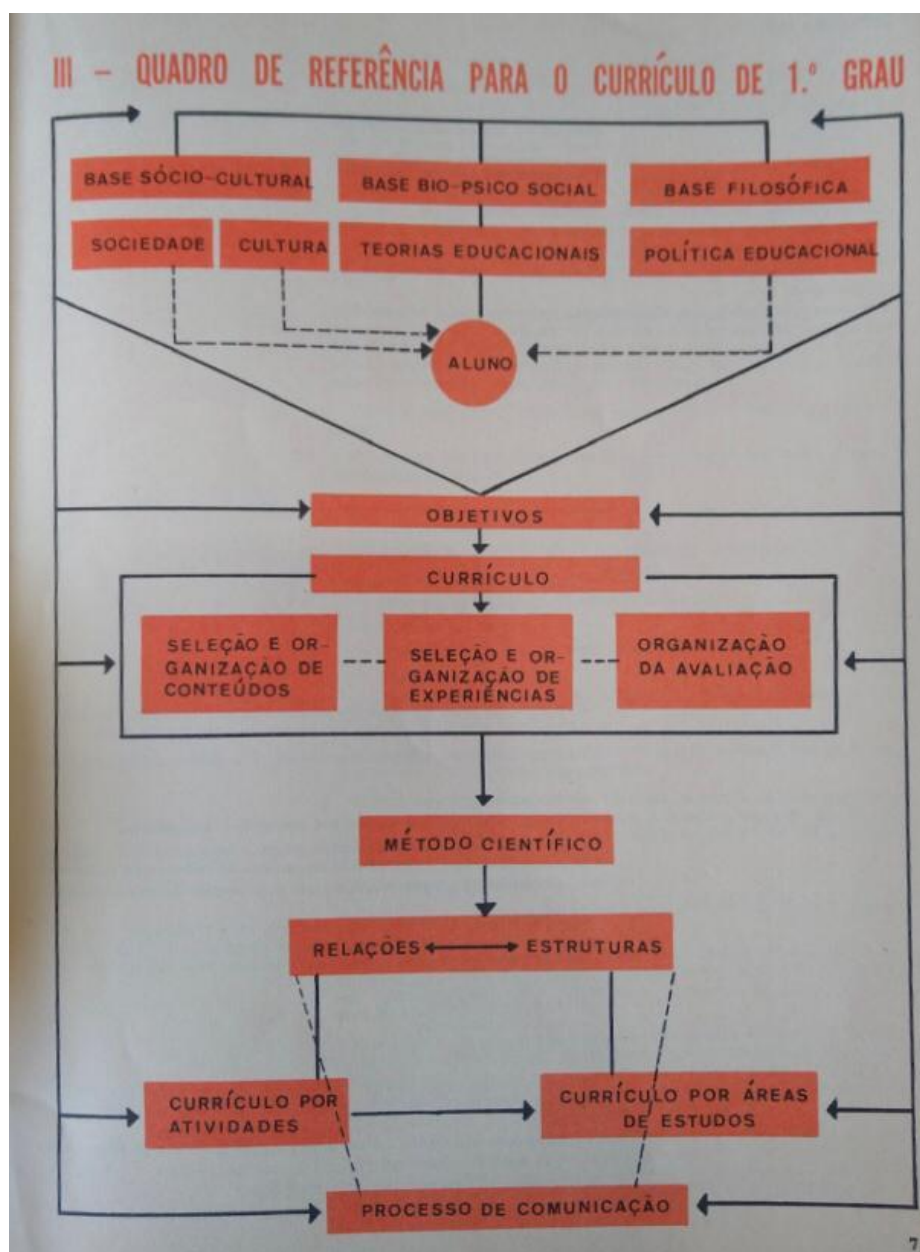
- garantir e fortalecer a unidade nacional assim como do próprio conhecimento humano;
- atender e preservar as diferenças regionais, locais e a unidade do sistema estadual de educação;
- ajustar o ensino às diferenças individuais. (REVISTA DO ENSINO, 1972, p. 3)

Dessa forma, uma vez criadas as diretrizes, a partir de uma interpretação do Departamento de Educação, caberia às escolas ajustarem tais orientações às suas realidades, tendo em vista que tais orientações poderiam servir como forma de impulsionar o sistema educacional em vigor (REVISTA DO ENSINO, 1972).

A RE/RS continua o debate sobre a necessidade de uma adequação curricular e define currículo como “[...] o conjunto de experiências que o aluno vivencia e realiza sob a responsabilidade da escola, visando a consecução dos objetivos educacionais” (REVISTA DO ENSINO, 1972, p. 8). E é nesse movimento sobre currículo que a Revista começa a didatizar o que propõe a LDB/71.

Na seção III, a RE/RS apresenta um “Quadro de referência para o Currículo de 1º Grau” e organiza as próximas seções se detendo em cada um dos tópicos que constam no quadro. Por isso, se faz necessário reproduzi-lo na Figura 4.

Figura 4 – Quadro de Referência para o Currículo de 1º Grau



Fonte: Revista do Ensino (1972, p. 7)

A RE/RS inicia suas explicações sobre o Quadro Referencial pela compreensão sobre o *aluno*, antes mesmo de se deter às Bases do Currículo. Vale dizer, antes, que o artigo 1º da LDB traz o seguinte texto:

Art. 1º 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. (Lei Federal Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971)

Como fica evidente no trecho, o objetivo geral dessa nova lei, isto é, a premissa básica que rege o ensino a partir de então, e o motivo pelo qual ela foi reformulada, é pautado na busca por um ensino técnico-profissionalizante, além de promover a autorrealização do educando.

A Revista, por sua vez, traz a seguinte definição sobre o *aluno*:

- Um ser integral;
 - Um ser singular, com particularidades interesses e necessidades;
 - Um ser inserido num determinado tempo e espaço cultural e responsável pela continuidade do movimento ascensional da cultura e da sociedade;
 - Um agente da própria educação com possibilidade de auto-realização.
- (REVISTA DO ENSINO, 1972, p. 8),

Constata-se, portanto, mediante a leitura de ambos os trechos, que, embora a Revista não reproduza o discurso tal qual está posto na LDB/71, traz nuances daquilo que foi pontuado na lei, especialmente, sobre o educando. Esse movimento conduz a várias interpretações, dentre elas: de um lado o exercício do impresso em trazer os aspectos básicos que sustentam a nova reformulação do ensino; e, de outro, a própria didatização ao magistério, já que a Revista era um dos documentos aos quais o professorado tinha acesso.

Nas páginas seguintes, são apresentadas as Bases do Currículo, que são: Base sócio-cultural, Base bio-psico social e Base filosófica¹⁷. As Bases nada mais são, segundo a própria edição da Revista, do que diretrizes feitas por especialistas da educação, que, interpretadas pelos professores, são adaptadas em ideias norteadoras, sendo, portanto, as Bases do Currículo. Vale dizer que a LDB/71 não propõe essa separação, entretanto, a Revista, quando apresenta as Bases, estabelece relações diretas com a lei.

Segundo o impresso, a importância de ter essas ideias norteadoras delineadas se dá pelo fato de que a partir delas os objetivos de ensino serão formulados, uma vez que as Bases auxiliam na resposta das perguntas abaixo:

- Quais as características e tendências da cultura e da sociedade atual?
- Que tipo de homem está e estará a sociedade a exigir?
- O que é um homem culto em nossos dias?
- Que tipo de educação requer o homem de nossa época? [...]
- Como se realiza o processo de aprendizagem?

¹⁷ No que se refere à ortografia usada na nomenclatura das Bases, mantivemos aquela encontrada na edição nº 140 da RE/RS.

- Quais os princípios filosóficos que norteiam a política educacional vigente?
(REVISTA DO ENSINO, 1972, p. 8-9)

A Revista, ao formular tais questões, demonstra uma atenção ao sujeito de sua época bem como à sociedade na qual ele está inserido. Se pensando na década de 1970, período de análise dessa pesquisa, e na reforma educacional 5692/71, quando o ensino passa a ter como característica principal a profissionalização, o impresso elabora questões a fim de alcançar aquilo que a reforma prevê: um cidadão capaz de auxiliar na manutenção de sua pátria.

Ao caracterizar as Bases, inicia-se pela Base sócio-cultural. O impresso já começa com um trecho que fala sobre a LDB/71¹⁸:

A Lei 5.692/71 'trata de infundir um sentido vital e renovador à educação para aproveitar a cada indivíduo segundo suas aptidões e prepará-los para ocupar um posto dentro da amplíssima gama de possibilidades que oferece uma sociedade dinâmica e progressiva como a que se afigura para o futuro.
(REVISTA DO ENSINO, 1972, p. 9)

Como propõe a LDB/71, na busca pela formação integral do indivíduo a fim de capacitá-lo para contribuir com o meio em que vive, desenvolvendo suas potencialidades, qualificando-o para o trabalho e para o exercício da cidadania (BRASIL, 1971), a Revista, ao organizar as Bases que nortearão os Currículos escolares, imprime o que está previsto na Lei. Assim, em cada uma das explicações sobre cada Base Curricular, vão se encontrar aproximações, às vezes muito nítidas, outras nem tanto, com a LDB/71.

Ainda referente ao excerto acima, destaca-se o enunciado "e prepará-los para ocupar um posto" (REVISTA DO ENSINO, 1972, p. 9), fazendo uma referência direta com os pressupostos que baseiam a LDB/71, que pensa na necessidade de formar um cidadão que sirva ao meio em que está inserido, bem como ao país.

A Revista detalha o que está sendo assegurado na Lei e, de certa maneira, apresenta em seu periódico as orientações propostas, uma vez que são a esses documentos que os professores gaúchos recorrem para se atualizar. Assim, em cada uma das Bases há informações gerais sobre a que se destinam, ou seja, definições

¹⁸ Ao final da seção na Revista, são apresentadas as Referências Bibliográficas utilizadas para a criação do capítulo, no entanto, os autores não são mencionados a cada vez que utilizados, o que impossibilita saber qual dos autores utilizados sustenta a afirmação feita sobre a LDB/71.

sobre quais aspectos abordam, a fim de auxiliar na elaboração dos objetivos gerais do currículo, e, ainda, há relações com os artigos da LDB/71. A Revista não traz essas informações bem definidas, mas como uma maneira de exemplificar essas relações, foi montado o quadro abaixo.

QUADRO 1 – A proposta das Bases do Currículo

A proposta das Bases do Currículo	As relações com a LDB/71
<p style="text-align: center;">BASES SÓCIO-CULTURAIS</p> <p>“O homem de amanhã viverá em condições bem diferentes das de seus pais e professores, evidenciando-se, com isso, a necessidade de que a educação tenha uma visão prospectiva do homem e da sociedade, a fim de melhor prepará-lo não só para o presente como também para o futuro, levando-o a penetrar, neste futuro, bem instrumentalizado.” (p. 9)</p>	<p>“O homem culto de nossos dias, a fim de atender às tarefas que lhe são exigidas deve ter uma formação humanístico-técnico-científica. Este homem é concebido como aquele que é capaz de: [...]” (pág. 10)</p> <p>“- Evidenciar efetivo desempenho econômico, cívico, ético e político, compatível com suas potencialidades e aspirações, exigências e contingências da sociedade em que está inserido.” (p. 10)</p>
<p style="text-align: center;">BASES BIO-PSICO-SOCIAIS</p> <p>“A ação da escola, através de seu currículo, propicia experiências de aprendizagem que permitirão ao aluno modificar seu comportamento. Esta ação será tanto mais efetiva quanto mais alicerçada estiver em descobertas e formulações de teorias educacionais.</p> <p>As ciências educacionais nos fornecem elementos para uma configuração cada vez mais nítida da pessoa do aluno, apontando seus interesses, suas necessidades básicas e como o processo da aprendizagem se realiza.” (p. 10)</p>	<p>“As necessidades básicas podem ser classificadas como sendo de natureza física, social ou integrativa. E, dentro de tais aspectos, compreendem outras características que dizem respeito às necessidades integrativas, princípios de experiência, de integração, de socialização, de individualização, entre outros. [...]” (pág. 10-11)</p> <p>“O atendimento às necessidades bio-psico-sociais do educando, além de causar-lhe satisfação pessoal, reforça o seu engajamento no processo educacional, garantindo, assim, seu desenvolvimento pessoal e social.” (p. 11)</p>
<p style="text-align: center;">BASES FILOSÓFICAS</p> <p>“A filosofia educacional, a partir de uma perspectiva global e realística, procura tornar o planejamento da educação humana, coerente e objetivo, segundo os valores</p>	<p>“A educação deve proporcionar a plena realização do homem nas suas diferentes dimensões, tornando-o cada vez mais capaz de exercer julgamentos criteriosos e de</p>

<p>considerados relevantes à sociedade a que se destina.</p> <p>A base filosófica de educação se concretiza através de política educacional adotada. Esta última será alicerçada por um sistema filosófico que emite um escalonamento de valores, fundamentando juízos e proposições da mesma política educacional que transformará a própria filosofia em aspectos legais de ação.” (p. 12, grifos dos autores).</p>	<p>assumir maiores encargos e responsabilidades. A educação exige das sociedades organizadas o estabelecimento de uma política que permita a realização de seus fins e a sociedade deve oferecer a seus membros, por meio de educação, condições para o desempenho de seus papéis sociais.” (pág. 12)</p> <p>“[...] a Lei 5.692/71 visa através de sua concretização, que o indivíduo aprenda a viver numa sociedade humana, superando suas próprias deficiências, alcançando os objetivos propostos e sentindo que a vida é um extraordinário desafio que devemos saber aceitar, interpretar e viver dando nossa parcela de contribuição para a construção de um novo universo.” (p. 13)</p>
--	---

Fonte: Autora (2022)

Os Currículos, portanto, organizados seguindo os pressupostos apresentados e defendidos pelas Bases do Currículo, atendem o artigo 4º da LDB/71, no que se refere às diferenças de cada aluno e às peculiaridades locais, buscando a evolução frente a uma sociedade em mudança e um ensino em mudança. Exemplo disso é que, nas páginas seguintes, a Revista traz um excerto falando sobre currículo que dialoga com o que está posto na Lei: “o currículo deve ser elaborado e executado em função de uma dada realidade, consideradas as peculiaridades de comunidade, as características da clientela, as possibilidades humanas e materiais da escola” (REVISTA DO ENSINO, 1972, p. 12).

Na seção “VI – Objetivos”, em que começam as delimitações quanto às “matérias”, a Revista já inicia afirmando que “todo o sistema existe em função de um objetivo. O objetivo do sistema define e norteia toda a estrutura e organização de seus componentes. Objetivo é aquilo que se quer atingir” (REVISTA DO ENSINO, 1972, p. 19).

Nos parágrafos seguintes, o objetivo geral do ensino de 1º e 2º graus, previsto na LDB/71, é exposto na sua integralidade, e, na sequência, o documento, que é assinado por Rute Angelo e Lizia Helena Nagel, apresenta o parecer nº 853/71 e os objetivos por matérias. É importante ressaltar que os autores dessa seção da Revista recorrem ao parecer, assinado pelo presidente do Conselho Federal de Educação, uma vez que este fixa as matérias que compunham o núcleo comum dos currículos de 1º e 2º graus, como mostra o artigo 4º da LDB/71:

Art. 4º Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos. (Lei Federal Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971)

A Resolução nº 853/71 detalha que “O núcleo-comum a ser incluído obrigatoriamente, nos currículos plenos do ensino de 1º e 2º graus abrangerá as seguintes matérias: a) Comunicação e Expressão; b) Estudos Sociais; c) Ciências” (RESOLUÇÃO Nº 8, DE 1º DE DEZEMBRO DE 1971). No que se refere aos conteúdos específicos de cada matéria fixada, são os que constam abaixo:

§ 1º- Para efeito da obrigatoriedade atribuída ao núcleo comum, incluem-se como conteúdos específicos das matérias fixadas:

- a) em Comunicação e Expressão - A Língua Portuguesa;
- b) nos Estudos Sociais - a Geografia, a História e a Organização Social e Política do Brasil;
- c) nas Ciências - a Matemática e as Ciências Físicas e Biológicas.

(RESOLUÇÃO Nº 8, DE 1º DE DEZEMBRO DE 1971)

Uma vez definidas as matérias que compõem o núcleo comum, na seção seguinte, intitulada “VII – Organização do Currículo de 1º Grau”, a Revista já sistematiza como o Currículo estará organizado, a partir das definições do Conselho Federal de Educação sobre as matérias fixadas do núcleo-comum, do Conselho Estadual (CEE) de Educação em relação às matérias que compõem a parte diversificada, e da interpretação técnico-pedagógica do Departamento de Educação Fundamental que emana diretrizes para a construção e organização do currículo (REVISTA DO ENSINO, 1972).

O Sistema Educacional, portanto, é composto por vários departamentos que formulam as diretrizes educacionais, cada qual sobre a parte que lhe diz respeito. É só quando as orientações chegam à escola que um currículo, seguindo as normas anteriores, é formulado, pensado para atender as demandas sociais e individuais de cada região. Assim, cabe à escola elaborar seu plano curricular respeitando o núcleo-comum e a parte diversificada.

De maneira geral, o currículo de 1º Grau é organizado por duas grandes áreas: uma referente ao núcleo comum, e a outra referente à parte diversificada,

seguidos dos conteúdos fixados pelo parecer do CFE, referente às matérias de comunicação e expressão, estudos sociais e ciências.

A Revista traz definições sobre o núcleo comum, a parte diversificada e a concepção de matéria, definindo cada uma como:

- **NÚCLEO COMUM:** é o conteúdo básico do currículo a nível nacional. É o conjunto de matérias fixadas pelo CFE, através da Resolução de novembro de 1971, que deverá ser estudada por todos os alunos do 1º grau com o objetivo de assegurar a unidade nacional em termos de educação (princípio da unidade).

- **PARTE DIVERSIFICADA:** é o conteúdo do currículo a nível regional. É o conjunto de matérias acrescido e articulado ao núcleo comum pelo CEE e unidades escolares de cada Sistema, com o objetivo de atender “às peculiaridades locais, às diferenças individuais dos alunos e aos planos dos estabelecimentos de ensino” (princípio da variedade).

- **MATÉRIA:** é todo o campo de conhecimento fixado ou relacionado pelos Conselhos de Educação e, em alguns casos, pela escola. Envolve conhecimentos, experiências e habilidades relacionados a este campo dos conhecimentos. (REVISTA DO ENSINO, 1972, p. 23)

A Figura 5 exemplifica como se organiza a nova concepção de currículo, seguindo as orientações impostas.

Figura 5 – Currículo do Ensino de 1º Grau



Fonte: Revista do Ensino (1972, p. 22)

A Revista, na seção “VII – Organização do Currículo do Ensino de 1º Grau”, mostra a organização do currículo de duas formas: uma por atividades, e outra por áreas de estudos, que correspondem, respectivamente, aos anos iniciais e aos anos finais do 1º grau. O primeiro “caracteriza-se pela ênfase nas experiências de aprendizagem em situações concretas’, sendo que as matérias são trabalhadas globalmente envolvendo Comunicação e Expressão, Integração Social e Iniciação às Ciências” (REVISTA DO ENSINO, 1972, p. 23). Já o currículo por áreas de estudo “caracteriza-se pela integração de conteúdos afins e pelo equilíbrio entre as situações de experiências concretas e a sistematização de conhecimentos” (REVISTA DO ENSINO, 1972, p. 23).

Já o currículo de 2º Grau é organizado por disciplina, chamado de currículo por disciplina, já que o mesmo “caracteriza-se pela predominância dos conhecimentos sistemáticos” (REVISTA DO ENSINO, 1972, p. 23).

De modo geral, o currículo de 1º e 2º Graus fica organizado como mostra a Figura 6.

Figura 6 – Currículo do Ensino de 1º Grau e 2º Grau

FORMAS DE ORGANIZAÇÃO CURRICULAR MATÉRIAS	ENSINO DE 1º GRAU		ENSINO DE 2º GRAU
	CURRÍCULO POR ATIVIDADES (1ª À 3ª SÉRIE)	CURRÍCULO POR ÁREAS DE ESTUDOS (DA 4ª À 6ª SÉRIE)	CURRÍCULO POR DISCIPLINAS
COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO		COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO	· LÍNGUA NACIONAL
CIÊNCIAS		INICIAÇÃO ÀS CIÊNCIAS	· EDUCAÇÃO FÍSICA
ESTUDOS SOCIAIS		INTEGRAÇÃO SOCIAL	· EDUCAÇÃO ARTÍSTICA
			· LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA
			· MATEMÁTICA
			· CIÊNCIAS FÍSICAS E BIOLÓGICAS
			· HISTÓRIA
			· GEOGRAFIA
			· EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA
			· EDUCAÇÃO RELIGIOSA
			· O.S.P.B.

Fonte: Revista do Ensino (1972, p. 28)

Essas informações trazidas pela Revista apresentam as alterações impostas

pela LDB/71. Os passos seguintes da análise conduzem, especificamente, ao ensino de Língua Portuguesa, que é o foco principal deste trabalho. Por isso, será analisado, na seção seguinte, como as orientações sobre o ensino de LP são apresentadas na RE/RS.

5.2 A Teoria da Comunicação, o ensino de Língua Portuguesa e as diretrizes educacionais de 1970

Conforme a organização proposta pelo Quadro de Referência do Currículo de 1º Grau, apresentado na Figura 4, as seções seguintes da Revista saem da visão mais ampla proposta pela LDB/71 e começam a especificar as orientações educacionais, tanto no que se refere às matérias, quanto no que se refere às suas justificativas de inclusão.

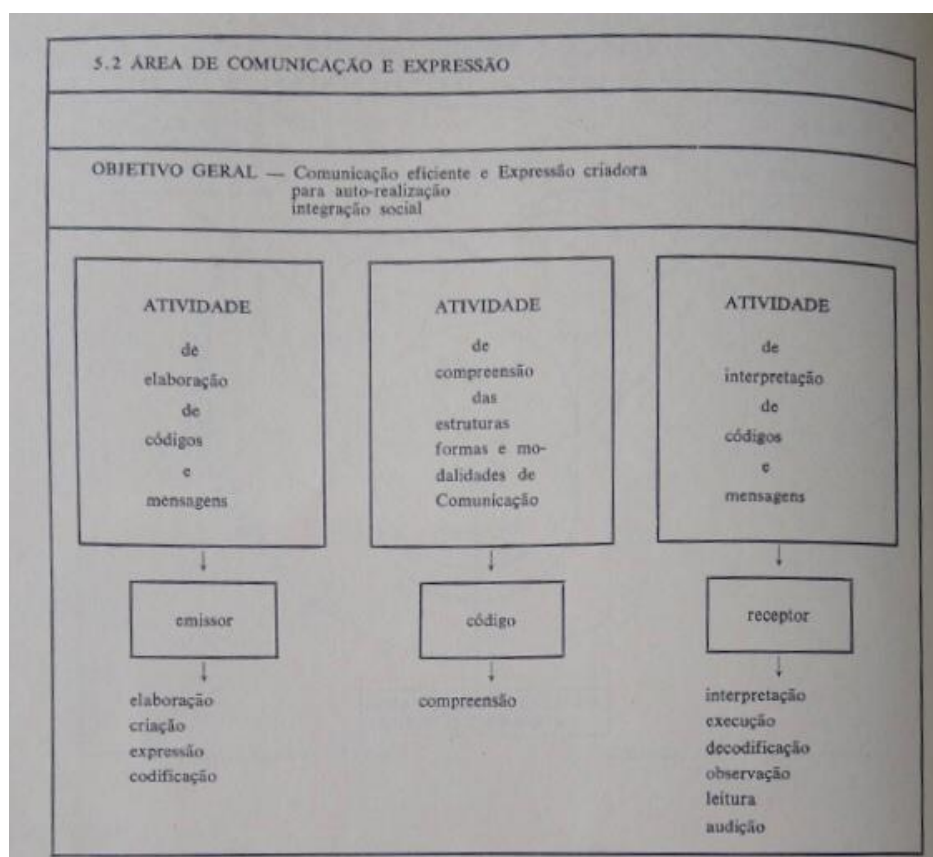
Nesta seção do trabalho, serão observadas as questões que dizem respeito, especificamente, ao ensino de Língua Portuguesa e à presença da Teoria da Comunicação, verificando como a Revista propaga ao magistério as reformulações.

A Revista traz a informação abaixo sobre o componente de LP, a partir da reforma, e introduz o vocábulo “comunicação e expressão”, como a língua passa a ser vista a partir de então:

Comunicação e Expressão – “o cultivo de linguagem que ensejam ao aluno o contato coerente com os seus semelhantes (comunicação) e a manifestação harmônica de sua personalidade, nos aspectos físico, psíquico e espiritual (expressão)”, “sem deixar de ressaltar a importância da Língua Portuguesa” como expressão da cultura brasileira”, consoante o disposto no artigo 4º, § 2º da Lei 5.692. (REVISTA DO ENSINO, 1972, p. 19)

Ao se deter sobre a área de comunicação e expressão, a Revista já adota, de forma implícita, o modelo comunicacional proposto por Roman Jakobson, o que pode ser observado na Figura 7.

Figura 7 – Área de Comunicação e Expressão



Fonte: Revista do Ensino (1972, p. 36)

Como mostra a Figura 7, o objetivo geral dessa área é a “comunicação eficiente e expressão criadora para auto-realização” (como propõe a LDB/71) e “integração social” (REVISTA DO ENSINO, 1972, p. 36). Para atingir tais objetivos, a Revista sugere atividades de “elaboração de códigos e mensagens”, de “compreensão das estruturas, formas e modalidades da Comunicação” e de “interpretação de códigos e mensagens”, a fim fazer o aluno compreender sobre emissor, código e receptor, respectivamente.

Outros elementos que fazem parte do esquema comunicacional proposto por Jakobson (1993), como o contexto e o canal, não foram contemplados no que a Revista apresenta, logo, algumas funções que atuam predominantemente nesses elementos foram excluídas. Uma das razões para essa exclusão pode estar pautada no fato de serem consideradas atividades prescindíveis aos alunos, por isso, não carecerem de ser estudadas.

Vale dizer, ainda, que nem a LDB/71 nem a Resolução nº 853/71 especificam

sobre a obrigatoriedade do ensino de Língua Portuguesa ser pautado, a partir de então, nos postulados de Roman Jakobson, com a Teoria da Comunicação, dessa forma a Teoria serve como uma ferramenta para analisar uma tendência/aproximação educacional presente na legislação. Mas, ao especificar que “no ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relêvo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira” (BRASIL, 1971), fica perceptível a influência da Teoria da Comunicação, que havia chegado recentemente ao Brasil.

A Revista apresenta uma justificativa para a Língua Nacional estar presente na área de comunicação e expressão e ser parte integrante do currículo de 2º grau:

Na medida em que a Língua é funcional, isto é, na medida em que a Língua atinge o seu objetivo, o seu destino – a comunicação – nessa medida ela é um **instrumento**, pois o ‘valor do instrumento está na sua funcionalidade.’ E, na medida em que a Língua consegue comunicar, quando usada em todas as ciências e, no caso específico, em todas as áreas e atividades de um currículo escolar, é funcional e é, portanto, um instrumento.

Assim, sendo como língua dos falantes do país e como instrumento de comunicação em todas as áreas de um currículo de escola brasileira, a Língua Nacional participa de todas as matérias e áreas previstas para um currículo escolar, no Brasil.

No entanto, como matéria-prima do ensino de Língua Nacional é a própria **comunicação** (instrumento e matéria ao mesmo tempo), no momento de localizar a Língua Nacional, dentro do currículo, cabe enquadrá-la na MATÉRIA e ÁREAS de COMUNICAÇÃO e EXPRESSÃO. (REVISTA DO ENSINO, 1972, p. 37).

Tal justificativa apresentada reforça a concepção de língua presente na LDB/71 e que a Revista passa a divulgar. Conforme é possível constatar no excerto acima, o “destino final” da língua, ou seja, seu objetivo, é o da comunicação (REVISTA DO ENSINO, 1972). Dessa maneira, se tem, a partir da década de 1970, uma concepção de língua centrada no domínio dos códigos, sobretudo porque as leis que orientam o ensino estabelecem tal aprendizagem.

A LDB/71 foi uma medida imposta pelo governo militar, que tomou o Brasil, em 1964. O discurso oficial proferido pelos governantes não abria espaço para a democracia, em nenhum âmbito. A reforma foi feita, claramente, para atender aos objetivos de um país que estava sendo remodelado, estruturado em um pensamento tecnicista e profissionalizante.

Em certa medida, de um modo ou de outro, a Revista reproduz aquilo que

está em vigor e se refere ao ensino, pautado em objetivos pragmáticos e utilitários, “buscando desenvolver os comportamentos dos alunos como emissores e receptores de mensagens de códigos diversos inclusive não verbais” (SILVA; CYRANKA, 2009, p. 277).

Na seção VIII, “Outras Bases Teóricas”, a Revista finalmente chega, especificamente, ao processo de comunicação. A definição de comunicação, no entanto, apesar de bastante ampla, já apresenta alguns dos elementos do esquema comunicacional proposto por Jakobson, indicando que o codificador, a mensagem, o canal e o decodificador são elementos essenciais para o processo de comunicação (REVISTA DO ENSINO, 1972). Segundo o impresso:

- Comunicação é uma questão essencialmente social.
- Comunicação significa organização.
- A comunicação possibilita o crescimento dos sistemas organizados de dependência mútua.
- Os engenheiros de comunicação alteram o tamanho e o feitiço do mundo.
- É através da comunicação que o homem se torna e se mantém um ser social, trabalhando efetivamente em conjunto.
- Comunicação é a relação estabelecida pela transmissão de estímulos pela provocação de respostas.
- A fala e a escrita não são, de modo algum, nossos únicos sistemas de comunicação. [...]
- Um grupo de pessoas, em sociedade, uma cultura podem ser definidos como “pessoas em comunicação”, compartilhando regras de linguagem, de costumes, de hábitos. [...]
- Não existe comunicação sem um sistema de signos, um código, isto é, uma transformação concertada, convencionada, geralmente de elemento a elemento e reversível e por via da qual se podem converter mensagens de um conjunto de signos em outro. [...]
- Sem os sistemas de linguagem e outros elementos importantes da comunicação, não poderíamos realizar os milhares de processos organizados de grupo que empregamos para coordenar nossas atividades sociais e levar nossas existências extremamente interdependentes.
- A fonte, o codificador, a mensagem, o canal, a decodificação, o destino são os elementos de um modelo de processo de comunicação. (REVISTA DO ENSINO, 1972, p. 44-45)

A partir do que a Revista traz, fica mais explícito que o aluno é visto como mero emissor-receptor de mensagem e as condições de produção não são contempladas. Além disso, o periódico não instrui de que maneira deveria ser abordado o processo de comunicação pelos professores. Ainda assim, é válido pontuar que o impresso avança ao dizer que “a fala e a escrita não são, de modo algum, nossos únicos sistemas de comunicação” (REVISTA DO ENSINO, 1972, p.44).

A Revista traz, não por acaso, um modelo do processo de comunicação

bastante semelhante ao proposto por Jakobson, embora não utilize exatamente as mesmas nomenclaturas utilizadas pelo autor, como mostra a Figura 8.

Figura 8 – Processo de Comunicação



Fonte: Revista do Ensino (1972, p. 45)

O aluno, segundo esse modelo, deve cifrar e decifrar códigos, e cabe ao professor lhe garantir o domínio desse código, tomado como pronto e acabado, a fim de prepará-lo para seu exercício em sociedade. A língua, portanto, é vista como mera ferramenta para a inserção do indivíduo no meio social, com ausência de reflexões, refletindo o momento histórico da época. Dentro desse contexto, se tem o conceito de língua como instrumento de comunicação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa analisou como as informações dispostas na edição nº 140 da Revista do Ensino propagam as mudanças referentes ao ensino de Língua Portuguesa após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases nº 5692/71 e obteve como resultado que a Revista do Ensino do Rio Grande do Sul propaga as reformulações impostas, especialmente, no que diz respeito ao escopo deste trabalho, as que se referem ao ensino de LP.

No que se refere ao primeiro objetivo específico, que consistiu em identificar as relações entre as diretrizes educacionais previstas pela LDB/71 e as informações apresentadas pela RE/RS, contemplando a categoria de análise que busca i) aproximações entre as mudanças propostas pela LDB/71 e as informações trazidas pela RE/RS, o texto integral previsto na lei não era o mesmo presente na Revista. No entanto, alguns excertos sempre apontavam ou conduziam àquilo que estava previsto na reforma, comprovando que o impresso tinha por meta divulgar e didatizar tais orientações.

Com relação ao segundo e terceiro objetivos específicos, sendo eles, analisar de que forma a Teoria da Comunicação é abordada pelo impresso e compreender de que maneira o ensino de LP se adequa às diretrizes educacionais vigentes, foi criada a segunda categoria de análise deste trabalho, que estabelece relações entre ii) a Teoria da Comunicação, o ensino de Língua Portuguesa e as diretrizes educacionais de 1970.

Mediante a análise feita, não se encontrou exatamente o esquema proposto por Roman Jakobson, no entanto, o que a Revista chama de “processo de comunicação” muito se assemelha ao que o referido autor propõe, especialmente, ao utilizar os termos “cifrar-decifrar-códigos”. Para além disso, as influências da Teoria da Comunicação promovem uma nova concepção de língua, agora, como instrumento de comunicação, que emerge da LDB/71, e é adotada pelo impresso.

O trabalho, portanto, encontrou respostas para aquela que foi a indagação principal: **como a Revista do Ensino do Rio Grande do Sul, por meio da edição nº 140, publicada em 1972, propagou ao magistério as mudanças no ensino de Língua Portuguesa após a promulgação da LDB/71?** A Revista propaga as mudanças no ensino de LP por meio de uma edição completamente organizada em torno da LDB/71, que didatiza o que a lei previa, na tentativa de auxiliar o professorado

no novo caminho a trilhar.

Por fim, a realização dessa pesquisa, ao lado de tantas outras, contribuiu para mais uma parte da longa caminhada da Revista do Ensino do Rio Grande do Sul, da História da Educação e do ensino de Língua Portuguesa, se inserindo na perspectiva de continuar olhando para este impresso, a fim de, no futuro, analisar as atividades referentes ao ensino de LP, conforme o previsto na lei 5.692/71. Como pontua Barbosa (2021), não é um ciclo que se finda, mas uma espiral que se alonga.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Renata Machado de. A educação brasileira durante o período militar: a escolarização dos 7 aos 14 anos. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 3 n. 2, p. 320-339, jul./dez. 2012.

BARBOSA, Roberta Oliveira. Experiências de Formação Docente: entre recomendações técnicas e ações comunicativas. 2021. **Dissertação**. (Mestrado em Ensino). – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Ilha Solteira. programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos. 2021.

BASTOS, Maria Helena Camara. As revistas pedagógicas e a atualização do professor: a Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1951-1992). *In*: CATANI, Denice Bárbara; BASTOS, Maria Helena Câmara (org.). **Educação em Revista: a imprensa periódica e a História da Educação**. São Paulo: Escrituras, 2002. p. 47-92.

BASTOS, Maria Helena Câmara. Apêndice – A Imprensa Periódica Educacional no Brasil: de 1808 a 1944. *In*: CATANI, Denice Bárbara; BASTOS, Maria Helena Camara (org.). **Educação em Revista: a imprensa periódica e a História da Educação**. São Paulo: Escrituras, 2002. p. 173-187.

BASTOS, Maria Helena Câmara. Espelho de papel: a imprensa e a História da Educação. *In*: JÚNIOR, Décio Gatti; ARAUJO, José Carlos Souza (org.). **Novos temas em História da Educação brasileira**. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 151-174.

BASTOS, Maria Helena Câmara. **A Revista do Ensino do Rio Grande do Sul: o novo e o nacional em revista (1939-1942)**. Pelotas: Seiva, 2005.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, 27 de dez. 1961.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 12 de ago. 1971.

BRASILEIRO, Ada Magaly Matias. Dimensão metodológica do texto científico. *In*: BRASILEIRO, Ada Magaly Matias (org.) **Como produzir textos acadêmicos e científicos**. São Paulo: Contexto, 2021.

BULOTAS, Michelle Caroline. O ensino de Língua Portuguesa e a lei 5692/71: mudanças e permanências na coleção didática “Estudo dirigido de Português” (1971-1974). 2017. **Dissertação**. (Mestrado em Educação). – Universidade Federal de do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2017.

CASPARD, Pierre; CASPARD, Penélope. Imprensa pedagógica e formação contínua de professores primários (1815-1939). *In*: CATANI, Denice Barbara; BASTOS, Maria Helena Câmara. **Educação em revista: a Imprensa Periódica e a História da Educação**. São Paulo: Escrituras, 2002. p. 33-46.

CATANI, Denice Barbara. A imprensa periódica: as revistas do ensino e o estudo do campo educacional. **Revista Educação e Filosofia**, São Paulo, n. 20, jul./dez. 1996.

CATANI, Denice Barbara; BASTOS, Maria Helena Camara. Apresentação. *In*: CATANI, Denice Barbara; BASTOS, Maria Helena Camara. **Educação em revista: a Imprensa Periódica e a História da Educação**. São Paulo: Escrituras, 2002. p. 5-10.

CELLARD, André. Análise documental. *In*: POUPART, Jean *et al.* (org.) **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2012.

CLARE, Nícia de Andrade Verdini. Ensino de língua portuguesa: uma visão histórica. **Idioma** **23**. Disponível em <http://www.institutodeletras.uerj.br/idioma/numeros/23/idioma23a01.pdf> Acesso em: 20 ago. 2021

de PIETRI, Émerson. Sobre a constituição da disciplina curricular de língua portuguesa. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15 n. 43, p. 70-83, jan./abr. 2010.

DORETTO, Shirlei Aparecida. BELOTI, Adriana. Concepções de linguagem e conceitos correlatos: a influência no trato da língua e da linguagem. **Revista Encontros de Vista**, Recife, n. 8, jul-dez. 2011.

FLACH, Simone de Fátima. Direito à educação e obrigatoriedade escolar no Brasil: entre a previsão legal e a realidade. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.43, p. 285-303, set., 2011.

GERVASIO, Simôni Costa Monteiro. A normatização do ensino primário no Rio Grande do Sul através dos impressos pedagógicos do CPOE/RS e da Revista do Ensino (1947-1971). 2019. **Dissertação**. (Mestrado em Ensino) – Universidade Federal do Pampa. Programa de Pós-Graduação em Ensino, Bagé, 2019.

GHIRALDELLI, Paulo. **História da Educação**. São Paulo: Cortes, 2000.

GREGOLIN, Maria do Rosário. O que quer o que pode esta língua? Teorias Linguísticas, ensino de língua e relevância social. *In*: FARACO, Carlos Alberto CORRÊA, Djane Antonucci (org.) **A relevância social da linguística: linguagem, teoria e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

JAKOBSON, Roman. Linguística e Poética. *In*: JAKOBSON, Roman (org.) **Lingüística e Comunicação**. São Paulo, Cultrix, 1993.

MANSAN, Jaime Valim. Os expurgos na UFRGS: afastamentos sumários de professores no contexto da Ditadura Civil-Militar (1964-1971). **Dissertação**. (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em História, Porto Alegre, 2009.

MARTINO, Luis Mauro Sá. O que foi a teoria da comunicação? Um estudo da bibliografia entre 1967-1986. **Revista Comunicação Midiática**, São Paulo, v. 6 n. 1, p. 118-133, jan./abr. 2011.

MAZZANTE, Fernanda Pinheiro. O currículo escolar nas leis 5692/71 e 9394/96: questões teóricas e de história. **Revista História da Educação**, Pelotas, v. 9 n. 18, p. 71-81, jul./dez. 2005.

NETTO, José Teixeira Coelho. **Semiótica, informação e comunicação**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

NÓVOA, António. A imprensa de educação e ensino: concepção e organização do repertório português. *In*: CATANI, Denice Barbara; BASTOS, Maria Helena Câmara. **Educação em revista: A Imprensa Periódica e a História da Educação**. São Paulo: Escrituras, 2002. p. 12-31.

PECEGUEIRO, Cláudia Marinho Pinho de Abreu. CASTRO, César Augusto. A imprensa periódica educacional: estudo sobre temas predominantes da Revista Brasileira de Educação. **Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica**, Teresina, v. 2 n. 2, p. 3-18, jul./dez. 2014.

PERES, Eliane. Teresinha. Aprendendo formas de pensar, de sentir e de agir – a escola como oficina da vida: discursos pedagógicos e práticas escolares da escola pública. **Tese** (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação, Belo Horizonte, 2000.

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo ,n. 114, nov. 2001. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742001000300008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 ago. 2021

QUADROS, Claudemir de; TAMBARA, Elomar Calegaro; BASTOS, Maria Helena Camara. A educação (1930-80). *In*: GERTZ, René; GOLIN, Tau; BOEIRA, Nelson. (org.). **História Geral do Rio Grande do Sul - República: da Revolução de 1930 à ditadura militar (1930- 1985)**. Vol.4. Passo Fundo: Méritos, 2007. p. 315-333.

QUEIRÓS, Vanessa. Instituto de Educação do Paraná: apropriações e representações no currículo de 1º grau, a partir da lei 5692/71. **Dissertação**. (Mestrado em Educação). – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

REVISTA DO ENSINO DO RIO GRANDE DO SUL. Porto Alegre, RS: Globo, 1972

REVISTA DO ENSINO DO RIO GRANDE DO SUL. Porto Alegre, RS: Globo, 1992

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1993.

ROMANELLI, Geraldo. Autoridade e poder na família. *In*: Carvalho, Maria do Carmo Brant de Carvalho. (org.) **Família contemporânea em debate**. São Paulo: EDUC/Cortez, 2005.

ROSA, Juliano de Melo. As vozes de um mesmo tempo: a educação física institucionalizada no período da Ditadura Militar em Cacequi. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria. Programa de Pós-Graduação em Educação. Santa Maria, 2006.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloísa Murgel. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SILVA, Vanessa. Souza da; CYRANKA, Lúcia Furtado de Mendonça. A língua portuguesa na escola ontem e hoje. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n.27, p. 271-287, jul./dez. 2009.

SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva; RÊGO, Zila Letícia Pereira Rêgo; BICA, Alessandro Carvalho Bica. A concepção de Literatura Infantil na década de 1950: um olhar para a Revista do Ensino do Rio Grande do Sul. In: ANAIS 5º ENCIF, 2019, Bagé. **Anais...** Bagé: 5º ENCIF. Disponível em <http://www2.bage.ifsul.edu.br/encif/index.php/anais/> Acesso em: 20 jul. 2021.

SOARES, Magda. Português na escola – História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

WINCH, Paula Gaida. NASCIMENTO, Silvana Schwab. A teoria da comunicação de Jakobson: suas marcas no ensino de Língua Portuguesa. **Estudos da Língua(gem)**, Vitória da Conquista, v. 10 n. 02, p. 219-236, dez. 2010.