

Estado da publicação: O preprint não foi publicado em outro meio.

O ensino da língua francesa nas escolas paraenses durante a Era Vargas (1930–1945)

Thiago Ribeiro Rocha, Maxwell Willy Santos Sousa

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.15859>

Submetido em: 2026-04-17

Postado em: 2026-04-29 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

A moderação deste preprint recebeu o(s) endosso(s) de:

- JOSÉ GLEDISON ROCHA PINHEIRO (ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-7156-6700>)

ARTIGO

O ENSINO DA LÍNGUA FRANCESA NAS ESCOLAS PARAENSES DURANTE A ERA VARGAS (1930-1945)

Thiago Ribeiro Rocha¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1772-5027>

<thiagorocha@ufpa.br>

Maxwell Willy Santos Souza²

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-2816-818X>

<maxwell.sousa@ilc.ufpa.br>

¹ Universidade Federal do Pará. Belém, Pará (PA), Brasil.

² Universidade Federal do Pará. Belém, Pará (PA), Brasil.

RESUMO: Em 1931, o governo Vargas promulgou a Reforma Francisco Campos, que implementou o tão esperado sistema educacional de abrangência nacional. Entre outras coisas, a nova legislação buscou modernizar os princípios didático-pedagógicos adotados nas escolas, oficializando, para o ensino de línguas, o método direto, cujo objetivo central era ensinar a língua-alvo (L2) sem a mediação da língua-fonte (L1), priorizando a oralidade. A efetivação da legislação não foi simples, como no caso do Pará, que, desde a *débâcle* da borracha, vinha passando por sérias dificuldades financeiras. O objetivo deste artigo é compreender como as escolas paraenses se apropriaram das diretrizes metodológicas da reforma especificamente no ensino de francês, a partir da análise de uma variedade de documentos disponíveis no Arquivo Público do Estado do Pará e na Biblioteca Arthur Vianna, seguindo o princípio metodológico do paradigma indiciário de Ginzburg (2003). O ponto de partida foi o livro de frequência dos professores do Collegio Progresso Paraense, cuja análise foi complementada por várias outras fontes, como planos de ensino e provas do Gymnasio Paraense, além de relatos memorialísticos de alguns de seus ex-alunos. Uma vez conhecidos e adquiridos os manuais utilizados, procedeu-se a uma análise desses materiais e dos indícios existentes sobre como os professores pareciam utilizá-los em sala de aula, buscando compreender como a legislação foi apropriada localmente. Enfim, diante, sobretudo, da ausência de uma formação adequada aos professores, aparentemente, essa apropriação não teve um impacto tão concreto no processo de modernização do ensino de línguas nas escolas paraenses.

Palavras-chave: ensino de francês, Era Vargas, método direto, Gymnasio Paraense, Collegio Progresso Paraense.

FRENCH LANGUAGE TEACHING IN THE SCHOOLS IN PARÁ DURING THE VARGAS ERA (1930-1945)

ABSTRACT: In 1931, Getúlio Vargas' government enacted the Francisco Campos Reform, which implemented the long-awaited nationwide educational system. Among other things, the new legislation sought to modernize the didactic and pedagogical principles adopted in schools, formalizing, for language teaching, the direct method, whose central objective was to teach the target language (L2) without the mediation of the source language (L1), prioritizing orality. Implementing the legislation was not easy, as was the case in the state of Pará, which, since the rubber debacle, had been experiencing serious financial difficulties. The objective of this article is to understand how schools in Pará appropriated the reform's methodological guidelines regarding specifically the French classes, based on the analysis of a variety of documents available in "Arquivo Público do Estado do Pará" and "Biblioteca Arthur Vianna", following the methodological principle of Ginzburg's (2003) evidentiary paradigm. The starting point was the

attendance book of the teachers of Collegio Progresso Paraense, whose analysis was supplemented by several other sources, such as syllabi and tests from Gymnasio Paraense, as well as memoirs from some of its former students. Once the textbooks used were known and acquired, an analysis of these materials and existing evidence of how teachers appeared to use them in the classroom was carried out, seeking to understand how the legislation was locally adopted. Ultimately, given, among other reasons, the lack of adequate teacher training, this appropriation apparently did not have a significant impact on the process of modernizing language teaching in schools in Pará.

Keywords: French teaching, The Vargas Era, direct method, Gymnasio Paraense, Collegio Progresso Paraense.

LA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS EN LAS ESCUELAS DE PARÁ DURANTE LA ERA VARGAS (1930-1945)

RESUMEN: En 1931, el gobierno de Vargas promulgó la Reforma Francisco Campos, que implementó el tan esperado sistema educativo nacional. Entre otras cosas, la nueva legislación buscaba modernizar los principios didáctico-pedagógicos adoptados en las escuelas, estableciendo el método directo para la enseñanza de idiomas, que priorizaba el uso de la lengua meta sin la mediación de la lengua fuente y de la oralidad. La implementación de la legislación no fue sencilla, como en el estado de Pará, que atravesaba serias dificultades financieras. El objetivo de este artículo es comprender cómo las escuelas de Pará adaptaron las directrices metodológicas de la reforma específicamente en la enseñanza del francés, a partir del análisis de diversos documentos disponibles en el Archivo Público del Estado de Pará y la Biblioteca Arthur Vianna, siguiendo el principio metodológico del paradigma indiciario de Ginzburg (2003). El punto de partida fue el libro de asistencia del profesorado del Collegio Progresso Paraense, cuyo análisis se complementó con diversas fuentes, como planes de clase y exámenes del Gymnasio Paraense, así como memorias de algunos antiguos alumnos. Una vez identificados y adquiridos los manuales, se realizó un análisis de estos materiales y de los indicios existentes sobre cómo los docentes parecían utilizarlos en el aula, para comprender cómo se dio la adaptación de la legislación a nivel local. En resumen, dada, sobre todo, la falta de una formación docente adecuada, esta adaptación aparentemente no tuvo un impacto tan concreto en el proceso de modernización de la enseñanza de idiomas en el estado.

Palabras clave: enseñanza de francés, Era Vargas, método directo, Gymnasio Paraense, Collegio Progresso Paraense.

INTRODUÇÃO

Entre as grandes disputas políticas desde as últimas décadas do Império, figurou, com bastante destaque, a defesa da criação de um sistema educacional capaz de enfrentar os enormes desafios do país nesse quesito, visto que, até então, o que havia era um modelo fragmentário, em que as províncias organizavam o ensino de acordo com suas possibilidades econômicas e a vontade política dos seus governantes (Saviani, 2013; Romanelli, 1986; Haidar, 2008). Contrariando as expectativas, a instalação do regime republicano em nada alterou esse quadro: na verdade, em vez de responder às demandas de criação de uma estrutura nacional, ele acabou, com a Constituição de 1891, por formalizar a descentralização, e o país, diante de tantas idas e vindas nas tentativas de fazer o Estado cumprir uma função ao menos fiscalizadora do ensino, teve que esperar ainda três décadas para testemunhar um movimento que pudesse pautar o problema da educação como inadiável (Saviani, 2013; Romanelli, 1986; Nagle, 1974).

É assim que a Primeira República se despede para dar espaço ao Governo Provisório de Getúlio Vargas, que vai de fato brindar o Brasil com essa estrutura unificada de ensino, embora talvez

para cair no outro extremo, em consonância com seus princípios políticos autoritários: um centralismo inflexível, que culminou em certo engessamento das potencialidades da organização nascente, ao mesmo tempo que, na prática, muitas das suas promessas positivas continuaram seguindo a tradição, herdada dos períodos anteriores, de não conseguir se efetivar. Foi assim que o tão desejado “sistema nacional”, apesar de trazer avanços importantes, se revelou insuficiente para superar os desafios educativos do país, que se tornavam cada vez mais urgentes e complexos, especialmente no que concerne à alfabetização da população, em um contexto de industrialização e de urbanização crescentes que exigia transformações profundas.

As principais expectativas, sobretudo desde os anos 1920, eram: a ampliação da oferta, a fim de contemplar as novas necessidades do próprio capitalismo por trabalhadores minimamente instruídos (Romanelli, 1986); a consolidação de um ensino leigo e científico, em contraposição à tradição humanista e religiosa, que servisse de base para o desenvolvimento nacional (Nagle, 1974); a adoção de metodologias mais “modernas”, sob o guarda-chuva da “Escola Nova”, com sua promessa de revolucionar os modelos tradicionais que ainda vigoravam; e, no caso específico das línguas estrangeiras (LE) – nosso foco aqui –, a utilização de um método mais prático e ativo, o *direto*, que propunha a abordagem da LE a partir dela mesma, com foco central na oralidade. Algumas dessas questões foram aparentemente atendidas pelo sistema educacional embrionário, mas outras permaneceram sem resolução.

A primeira reforma educacional da Era Vargas foi a Francisco Campos (Brasil, 1931a), que reorganizou o ensino secundário, ajudando a dar forma ao sistema nacional, e estabeleceu o “*methodo direto intuitivo*” como obrigatório para o ensino de línguas, detalhando os programas para cada ano e fornecendo instruções metodológicas aos formadores (Brasil, 1931b). O “*método direto*” é uma abordagem didática que surge na Europa, na segunda metade do século XIX, no contexto de consolidação da sociedade burguesa, em meio às transformações políticas, econômicas e sociais que acabaram reverberando também na educação, com diversas tentativas de superar as metodologias tradicionais. No caso das LE, essa abordagem tradicional diz respeito ao método da “*gramática-tradução*”, cujo objetivo central era ensinar a língua-alvo (L2) a partir de um estudo detalhado das suas estruturas gramaticais, tendo como suporte textos considerados clássicos e como intermediária a língua-fonte (L1), o que alça as práticas de tradução a um lugar de destaque (Germain, 1993; Besse, 1985; Puren, 2012; Martinez, 1997; Chagas, 1979).

É aqui que, em consonância com a preocupação dos formuladores educacionais da época por um ensino mais “ativo”, “prático” e de caráter “indutivo”, surge o método direto, com sua proposta de inverter a lógica da abordagem tradicional: o ensino da L2 por meio dela mesma, sem a mediação da L1, dando prioridade ao desenvolvimento das competências orais e relegando a gramática a um segundo plano, condicionada a uma aprendizagem intuitiva (Germain, 1993; Besse, 1985; Puren, 1985; Martinez, 1997; Chagas, 1979). Segundo Chagas (1979), a legislação brasileira, implementada nos anos 1930, acabou se apropriando do que seria “a última fase” do método direto, uma abordagem já “melhorada”, sem os excessos do primeiro momento e ancorando-se em um “prudente meio-termo” (p. 91) que levava em conta a realidade pedagógica da época e flexibilizava certas exigências.

Diante desse quadro geral, e tendo a língua francesa como objeto específico da análise, objetivo deste artigo é, portanto, compreender como se deu a implementação do sistema nacional de educação no Pará, particularmente no que diz respeito ao ensino do francês, no contexto de promoção do método direto como a abordagem oficial a ser adotada pelas escolas de todo o país.

METODOLOGIA: ENTRE O “INDICIARISMO” EM BUSCA DAS FONTES E A “APROPRIAÇÃO” COMO PRINCÍPIO ANALÍTICO

Entrando nas particularidades metodológicas deste estudo, que vem na esteira de um projeto de pesquisa cujo foco central é recuperar a história da língua francesa no Pará¹, os princípios centrais que o norteiam são: o paradigma indiciário de Ginzburg (2003), fundado no compromisso de conhecer os detalhes de uma dada realidade histórica por meio da busca dos pequenos rastros deixados nos documentos que ficaram – que, no nosso caso, são poucos e não tão específicos ou explícitos; a ideia de apropriação (Chartier, 2002) como base do processo de interpretação dessas fontes, que se propõe a analisar como indivíduos e grupos, em suas práticas, fazem usos distintos de um mesmo material que circula na sociedade, segundo sua realidade concreta, impondo os necessários “reempregos” e “desvios”, para muito além do conceito de implementação, que pressupõe uma mera reprodução.

Assim, no Arquivo Público do Estado, “vasculhamos”, a partir desse olhar indiciarista, as fontes da área de Educação e Cultura que pudessem ter relação com o objeto, especialmente dos fundos Diretoria Geral de Educação e Cultura do Estado do Pará, Diretoria Geral de Educação e Ensino Público, Diretoria Geral de Instrução Pública, Colégio Paes de Carvalho, Colégio Progresso Paraense, Escola Normal, Instituto Antonio Lemos e Instituto Lauro Sodré, entre os quais, folhas de pagamento, requerimentos, registro de diplomas, matrículas, frequência de professores, boletins, atas, provas etc. Foi aí que deparamos com o ponto diário dos professores do curso normal do Collegio Progresso Paraense², referente aos anos de 1933 a 1941, onde se registravam as matérias dadas, o horário, a série, o nome do professor e o conteúdo explicado e onde apareciam indícios também sobre o material didático utilizado. Apesar de esses documentos não trazerem detalhes a respeito da condução das aulas e do fato de muitos desses dados aparecerem normalmente de forma “enigmática” e esparsa, os rastros foram ganhando coerência à medida que avançamos com a análise, até chegarmos aos nomes dos professores e dos manuais adotados, que conseguimos comprar pela internet.

Quanto ao setor de Obras Raras da Biblioteca Arthur Vianna, as principais fontes analisadas foram as mensagens, as falas e os relatórios dos governadores/interventores das décadas de 1930 e 1940, que permitiram verificar alguns dados complementares e compreender a visão dos governos locais sobre a educação no período. Além disso, tivemos acesso também a documentos do Gymnasio Paes de Carvalho³ e da Escola Normal⁴, que, apesar de um tanto escassos, trouxeram pistas valiosas para construir

¹ “Seguindo os rastros históricos da presença da língua francesa em Belém: fontes documentais e fontes orais”, vinculado ao grupo “Políticas Linguísticas, Língua Francesa e Culturas Francófonas (Polifranc)”, do Instituto de Letras e Comunicação (ILC) da Universidade Federal do Pará (UFPA). Este artigo se conecta a dois outros, sobre a presença do francês na educação paraense: um que trata da “*Belle Époque*” (1870-1920) (Rocha; Costa, 2026) e outro, dos anos 1920 – ainda não publicado.

² O Collegio Progresso Paraense, fundado a 3 de julho de 1907 (Porto, 1923), era uma escola privada equiparada ao Colégio de Pedro II – o estabelecimento de referência da educação secundária nacional desde o Império – que oferecia os cursos primário, normal, comercial e ginásial.

³ Criado pela Lei nº 97, de 28 de junho de 1841, como Lycêo Paraense, com o objetivo de institucionalizar o ensino secundário na então Província do Pará, a sua função principal era, ao mesmo tempo, proporcionar à elite uma formação humanista e preparar seus filhos para o ingresso no ensino superior (Autor, 2026). Em 1901, o Lycêo passou a ser denominado Gymnasio Paes de Carvalho, e em 1931 seria rebatizado como Gymnasio Paraense (França; Alves, 2020).

⁴ Oficialmente, a Escola Normal foi fundada em 1839, mas, devido à instabilidade institucional ao longo do Império, acabou se estruturando efetivamente apenas em 1871 (Malheiros, 2012). A instituição sempre disponibilizou a disciplina de francês em ao menos algum dos seus cursos, desde o final do século XIX (Autor, 2026).

uma visão mais ampla da concepção metodológica adotada na época em relação ao ensino da língua francesa, em um contexto em que as escolas eram submetidas a um rígido processo de homogeneização. Assim, embora seja possível encontrar algumas minúsculas divergências em termos de funcionamento de cada instituição no âmbito do Pará⁵, pode-se dizer que os dados referentes a cada uma delas mostraram-se, em geral, capazes de lançar luz sobre as outras – e foi dessa forma que este artigo foi ganhando escopo.

Aliás, voltando ao caráter “enigmático” do campo, é importante deixar claro que o manejo de toda essa documentação exigiu muita paciência e um trato específico para cada material, confrontando-o sempre com todos os outros, a fim não só de apreender as informações explicitamente relevantes, mas também de completar algumas lacunas, ajudando a esclarecer o que ainda estava obscuro. É por isso que o campo, ao longo do artigo, aparece frequentemente mediado pela interpretação que precisamos fazer para dar sentido a cada pequeno rastro, “costurando-o” com todos os outros encontrados pelo caminho.

Assim, diante dos dados disponíveis, e em posse de cinco manuais utilizados no período, além de algumas gramáticas, decidimos realizar um exame minucioso desses materiais, adotados em um contexto em que o método direto era obrigatório, a fim de averiguar como se deu a *apropriação*, nas escolas paraenses, desses preceitos didático-pedagógicos. Obviamente, sendo um “método” um conjunto de propostas e procedimentos “*destinados a organizar e a favorecer o ensino e a aprendizagem de uma língua natural*”⁶ (Besse, 1985, p. 14, grifos no original), não podemos tomá-lo como algo dado: pelo contrário, trata-se de um campo de disputas contínuas, com cada formulador defendendo uma visão particular dos seus fundamentos e objetivos. Como foge da nossa proposta debater a apropriação das *ideias gerais* sobre o método pela legislação, a análise foi direcionada, de modo coerente aos indícios revelados pelo campo, à segunda etapa desse processo: a apropriação da *legislação* pelas escolas paraenses, o que passa, necessariamente, pela mediação dos manuais, ou seja, os materiais didáticos concretos que dão uma forma específica aos princípios preconizados pelos elaboradores de uma metodologia (Besse, 1985). Como entre a legislação, o manual e a utilização destes em sala de aula há ainda o filtro dos professores – eventualmente, mediados também pela coordenação pedagógica da escola –, a “eficácia” relativa de um material didático – neste caso, supondo-o “coerente” à legislação – em relação ao que ele propõe acaba dependendo tanto de suas qualidades efetivas quanto da maneira como ele é usado (Besse, 1985).

É deste modo que nossa análise se estrutura, nesse percurso que vai da legislação à sala de aula, sempre intermediado pelos manuais que ajudariam os professores a se apropriarem da lei – com suas aproximações e desvios, claro. Portanto, na tentativa de compreender a escolha desses manuais, examinamos, primeiramente, os seus princípios metodológicos, começando pelo que eles dizem sobre si mesmos, e desembocando em um exame da sua organização interna, a fim de desvendar o que for possível sobre a própria escolha, tomando como base os preceitos gerais do método direto e da própria legislação e organizando os dados a partir de uma versão simplificada da grade proposta por Bertolotti (1984). Por outro lado, como todo e qualquer material didático pode sempre ser utilizado de variadas formas, baseado nos mais diversos objetivos, o passo seguinte versa sobre a apropriação desses materiais

⁵ A única “inconsistência” encontrada neste sentido foi em relação à organização das séries e à distribuição da carga horária da disciplina de francês no Collegio Progresso Paraense, já que, por mais que não houvesse uma legislação federal na década de 1930 para o ensino normal, era de se esperar que a escola, equiparada aos institutos congêneres do Governo do Estado, acompanhasse as mudanças impostas pelos decretos estaduais (Pará, 1935a; 1936a), mas não é o que os dados indicam.

⁶ Tradução livre dos autores.

em sala de aula, segundo o mencionado ponto dos professores, complementado pelos relatos memorialísticos encontrados, especialmente em Meira (1976) e Rego (2002).

Em suma, nosso esforço analítico se desdobra em três perguntas: 1) o que os manuais diziam sobre si mesmos – ou seja, eles se propunham a seguir o método direto determinado pela legislação? 2) o que eles entregavam – ou seja, a sua organização interna estava de acordo com as diretrizes gerais dessa legislação? 3) como os professores aparentemente os utilizavam em sala de aula – ou seja, eles se apropriavam desses materiais segundo as recomendações legais? A hipótese, seguindo as dificuldades relatadas por Chagas (1979) para a implementação da lei no Brasil e o que os documentos consultados sugeriam desde o início, era de que, na prática, apesar do forte regime de inspeção escolar, as diretrizes oficiais acabaram tendo muita dificuldade de efetivar até mesmo os seus princípios mais gerais, o que acabou dando lugar a um ensino tradicional apenas “arejado” pela *intenção* de se realizar uma abordagem mais “prática” e com alguma preocupação com a oralidade.

O CONTEXTO NACIONAL, O SISTEMA NASCENTE E O ENSINO DE LÍNGUAS

Retomando o que já foi adiantado na introdução, a década de 1930 se apresenta, em muitos aspectos, como o período que busca contemplar as mais diversas demandas consolidadas nos anos 1920: no sentido político, a superação do modelo oligárquico-coronelista em prol de uma ampla democratização da sociedade; no econômico, a transição da economia cafeeira para o modelo industrial; e, no social, a criação de uma estrutura de direitos que garantisse um amparo mínimo à população (Nagle, 1974; Romanelli, 1986; Saviani, 2013). Quanto à educação, para além da ampliação do acesso e da luta contra o analfabetismo, havia uma grande preocupação com as mudanças metodológicas que pudessem atender às necessidades da nova sociedade que se estava tentando construir e do “novo homem brasileiro” que a consolidaria, com base nos princípios da Escola Nova, cujo foco central era tornar o ensino mais ativo, mais concreto e centrado nos interesses e nas necessidades dos alunos (Nagle, 1974, p. 99; Saviani, 2013; Freitas; Biccás, 2009), o que faz dos anos 1920, segundo Nagle (1974), uma época de grande “entusiasmo educacional” e “otimismo pedagógico”.

Foi nesse contexto que os alicerces que sustentavam a Primeira República foram definitivamente abalados, o que acabou resultando na eclosão da revolução liderada por Getúlio Vargas para estabelecer um governo que colocasse o Estado a serviço da burguesia industrial crescente, a partir de uma coalizão bastante heterogênea – e cheia de contradições internas (Saviani, 2013; Romanelli, 1986). É aqui que, pela primeira vez, o componente nacional se sobrepõe ao regional e o Estado se coloca, enfim, “como fonte normativa da escolarização em todos os níveis” (Freitas; Biccás, 2009, p. 61), substituindo, com a criação do Ministério da Educação e Saúde, a lógica da fragmentação por uma estrutura orgânica que se estende por todo o território (Freitas; Biccás, 2009; Romanelli, 1986). Mas isso não veio sem custos, pois o processo foi movido por um “nacionalismo modernizador” de cunho centralizador, pautado no estabelecimento de “padrões” para os mais variados aspectos da administração e da vida escolar, o que levou à supressão das diversidades e ao estabelecimento de um regime abertamente autoritário em 1937 (Freitas; Biccás, 2009).

Quanto à efetividade das respostas aos desafios da década de 1920, o que se pode dizer sobre a Era Vargas é que, na tentativa de conciliar interesses irreconciliáveis, suas ações se fundavam sempre em grandes contradições. Sobre a questão da inclusão social e da democratização do acesso, embora

tenha havido uma ampla expansão do número de vagas públicas para a educação escolar (Freitas; Biccás, 2009), o sistema se mantinha muito seletivo, não só entre os níveis de ensino, mas entre as séries do mesmo nível, o que gerou uma expansão insuficiente e distorcida (Romanelli, 1986). No caso do secundário, com seus exames de admissão e seus rituais de avaliação altamente rigorosos, isso fica ainda mais evidente, dado que o Estado segue ancorado naquela visão tradicional de que esse grau de ensino, assim como o superior, deveria ser restrito às “mentes aptas a dirigir”, restando aos pobres basicamente o nível profissionalizante (Freitas; Biccás, 2009; Saviani, 2013).

A Reforma Francisco Campos, instaurada pelo Decreto 19.890, de 30 de abril de 1931, manteve o Colégio de Pedro II⁷ como instituição padrão para o ensino secundário e fixou um rígido regime de inspeção oficial (Freitas; Biccás, 2009), com repercussões nos mais variados detalhes da vida escolar, a começar pelos programas de ensino e as bases metodológicas das disciplinas, o que levou à oficialização do “methodo direto intuitivo” para o ensino de línguas (Brasil, 1931b). Quanto à estrutura curricular, o nível foi dividido em dois cursos seriados: fundamental – com cinco séries, cuja conclusão era obrigatória para qualquer curso superior – e complementar – com duas séries, exigidas para os postulantes às graduações em direito, ciências médicas e engenharia (Romanelli, 1986).

Apesar do foco preparatório deste último, o ministro defendia que o ensino secundário deveria focar essencialmente na formação do homem, criando a base para a atuação nos grandes setores da atividade nacional, o que justifica o seu caráter eminentemente enciclopédico destinado às elites (Romanelli, 1986). Sobre o curso fundamental, cinco disciplinas sustentam suas bases, figurando em todas as séries – português, história, geografia, matemática e desenho –, enquanto o ensino de línguas se estrutura da seguinte forma: francês e inglês, do primeiro ao quarto ano; latim, no quarto e no quinto; e alemão, facultativo (Romanelli, 1986; Freitas; Biccás, 2009). Além de dar organicidade ao ensino secundário, essa reforma permitiu aos particulares se integrarem ao sistema, desde que seguissem as normas para o registro junto ao ministério (Romanelli, 1986).

Em termos gerais, foi esse quadro que prevaleceu durante toda a Era Vargas, de modo que a Constituição de 1934 não trouxe nenhuma novidade substantiva para a escola secundária, e a Reforma Capanema, de 1942, apenas referendou os seus princípios gerais, modificando somente a estrutura do curso, agora dividido em dois ciclos: o primeiro, propriamente ginasial, com duração de quatro anos; e o segundo, de três anos, ramificando-se em duas especializações – clássica e científica (Brasil, 1942). Aqui, o caráter humanista fica ainda mais evidente, a começar pelo primeiro ciclo, com duas LE (francês e latim), juntamente com português e matemática, figurando em todos os anos do curso ginasial – e, no caso do outro idioma (o inglês), estando ausente apenas no primeiro ano (Brasil, 1942). Quanto ao segundo ciclo, no curso clássico, o latim e o grego tornam-se obrigatórios para as três séries, o espanhol para as duas primeiras e o francês ou o inglês (era necessário escolher) também para as duas primeiras; sobre o curso científico, mesmo aqui as línguas se fazem ainda muito presentes, com o francês e o inglês sendo mandatórios para as duas primeiras séries, e o espanhol, para a primeira (Brasil, 1942). Ironicamente, é justo no período obscuro do Estado Novo, fundado em um senso de patriotismo de inspirações explicitamente fascistas, que o ensino de línguas, especialmente o francês, encontra o seu auge no ensino regular, representando seus “anos dourados” no Brasil (Leffa, 1999).

⁷ Fundado em 1837, o Pedro II, desde o início, funcionou como a instituição oficial do Estado brasileiro, servindo de padrão para o ensino secundário em todo o país, segundo as particularidades de cada reforma.

O ENSINO DE FRANCÊS E A ADOÇÃO DO MÉTODO DIRETO NAS ESCOLAS PARAENSES

Ao longo da década de 1930, a situação financeira do Pará era bastante delicada, diante das repercussões persistentes da *débâcle* do ciclo da borracha, iniciada em 1910 e intensificada nos anos 1920, que fez com que uma crise generalizada abatesse todo o estado (Weinstein, 1993). Porém, embora isso tornasse mais difícil realizar investimentos na educação, ao menos não diminuía, nos discursos dos políticos locais, o “entusiasmo” a seu respeito e o “otimismo pedagógico” que, segundo Nagle (1974), caracteriza o período, ainda mais no contexto de consolidação de um regime ufanista que espalhava seus braços políticos por todo o país, indicando interventores federais em cada estado.

No Pará, o primeiro deles foi Magalhães Barata, que esteve à frente do governo, inicialmente, de novembro de 1930 a abril de 1935. Em sua mensagem oficial ao Congresso no final do seu primeiro mandato – ele retornaria ao cargo em 1942 –, o militar-político fala da “transformação radical do ensino, sob os moldes da Escola Activa, e cujos resultados ótimos estão ahi patentes” (Pará, 1935b, p. 199), especialmente no nível primário. Além disso, saúda a fiscalização do ensino em prol da “necessária uniformidade e eficiência”, fundamental para cumprir essa “obra apostolar, de verdadeira salvação pública” (p. 200), e exalta o aumento de todos os índices escolares nos cinco anos anteriores. Sobre o ensino secundário, Barata (Pará, 1935b) se orgulha tanto das reformas realizadas no Gymnasio Paraense e na Escola Normal quanto da aquisição de materiais importantes para o seu funcionamento.

Em 1936, o interventor era José Malcher, que, em sua mensagem ao Congresso, embora mais sucinta, incorporava o mesmo tom apaixonado para falar do progresso “extraordinário” na educação, especialmente pela adoção dos princípios da Escola Nova (Pará, 1936b). Já em 1937, o mesmo Malcher (Pará, 1937) reitera o compromisso de “combater sem treguas o analfabetismo”, menciona as dificuldades geográficas para a expansão do ensino, o problema da falta de professores com o devido preparo e a insuficiência de recursos orçamentários, mas, ainda assim, defende o aumento dos salários dos educadores. Quanto ao ensino secundário, a única menção relevante é ao número de matrículas no Gymnasio Paraense nos últimos três anos (1935-1937), quando se registrou um aumento progressivo na procura. Por fim, em um último relatório referente à década de 1930, já no contexto do Estado Novo, Malcher (Pará, 1940, p. 41), remetendo aos anos 1937-1939, coloca a educação como o problema mais importante a ser enfrentado em prol do “futuro da nossa Pátria”, cita a questão do analfabetismo, fala dos investimentos no aperfeiçoamento docente para “a aquisição dos novos conhecimentos da pedagogia moderna”, mas não deixa de colocar, como de costume, as limitações impostas pela “crise que atravessamos” (p. 42). Como as preocupações do período se concentram no ensino primário, mais uma vez, não há informações relevantes sobre o secundário.

No que concerne aos estabelecimentos privados, os relatórios citados não trazem muitos dados, mas o de 1930, referente aos últimos anos da década de 1920, proferido pelo então governador Eurico Valle, exalta a contribuição dessas escolas para a disseminação do ensino no estado (Pará, 1930a). Segundo ele, naquele ano, havia “cerca de 14 collegios particulares”, estando o Progresso Paraense entre os mais notáveis, “pela sua organização pedagógica e antiguidade”, já que contava com mais de 20 anos de existência, sob a direção do “dr. Arthur Porto” (Pará, 1930a, p. 85), na oferta dos cursos primário, normal, comercial e ginásial.

Em um livro publicado em 1923, o próprio diretor (Porto, 1923) explica os fundamentos pedagógicos, didáticos e filosóficos do seu estabelecimento. Embora não cite explicitamente nem a Escola Nova e nem o método direto, ele defende um ensino mais “moderno”, de cunho “intuitivo”, que vá além do “systema antiquado de instrução” (Porto, 1923, p. 28) pautado na memorização, a fim de tornar a escola secundária mais racional, um espaço de formação científica consistente, baseada num curso seriado e integral. Como o seu foco também é o ensino primário, Porto (1923) quase nada fala das línguas estrangeiras, a não ser em duas ocasiões: quando informa que há uma prática de francês duas vezes por semana; e quando, seguindo o espírito nacionalista da época, defende que a escola dê maior atenção ao português, de modo que aceite o ensino de outros idiomas sob a condição de que seja “a bem dos nossos interesses” (Porto, 1923, p. 145).

A respeito dos materiais que serão analisados em seguida, é importante lembrar que a maioria é citada nos pontos dos professores do Progresso disponíveis no Arquivo Público entre os anos de 1933 e 1941 e referentes às turmas do curso normal. Porém, com o avanço da pesquisa, descobrimos – especialmente pelo livro de memórias de Rego (2002) – que alguns desses materiais eram também utilizados no ensino ginásial do Paes de Carvalho, o que indica a já mencionada acentuada confluência entre as duas escolas, característica da uniformização que se buscava no período, mesmo em se tratando de cursos diferentes (normal e secundário). Diante da pouca documentação disponível sobre esta última instituição, encontramos, nos programas de ensino, dois únicos livros que eram utilizados nas proximidades do período, mas que não aparecem nos registros do Progresso Paraense: um de Chateaubriand – sugerido no programa de 1930 (Pará, 1930b) e que, justamente por se tratar de uma obra literária, foi excluída da análise – e um manual que consta no programa de 1928 (Pará, 1928) – “Methodo pratico de francez” –, que retomaremos adiante. Ou seja, com exceção desses dois, os materiais usados no Gymnasio convergiam com os utilizados no Progresso.

Os fundamentos do método direto e a legislação

Se a aprendizagem formal de línguas estrangeiras faz parte da realidade humana há milênios, as possibilidades evoluíram bastante, especialmente nos últimos cem anos (Germain, 1993), no que diz respeito tanto às possibilidades de acesso quanto à eficácia dos métodos. Obviamente, as pessoas sempre aprenderam a falar idiomas para além da sua língua materna, seja dentro da sua própria comunidade – no caso de ela ser plurilíngue –, seja por meio do contato com outras culturas, através do método mais antigo de todos: o “natural”, que proporciona a imersão completa do indivíduo em um “autêntico banho linguístico” (Besse, 1985, p. 24). No entanto, sendo a situação mais comum que esse tipo de aprendizado aconteça de forma espontânea, sem o estabelecimento de uma relação formal de ensino – essencial para se falar de “método” –, pode-se dizer que o método propriamente dito mais utilizado ao longo dos séculos foi aquele que é conhecido justamente como “tradicional”, que é o que permite o surgimento dos “primeiros profissionais verdadeiros do ensino de línguas” (Besse, 1985, p. 26).

As raízes dessa abordagem estão na Antiguidade, e seu foco principal é o desenvolvimento das habilidades escritas, especialmente de compreensão, por meio do estudo das regras gramaticais e das práticas de leitura e tradução. Por mais que, desde o Renascimento, já houvesse várias críticas a essa metodologia – que na Idade Média era voltada para a leitura de textos religiosos e clássicos, em latim –, buscando aproximar o ensino de línguas ao processo de aquisição natural, os séculos XVIII e XIX

acabaram por consagrar a sua extensão para o ensino das línguas modernas, sob a alcunha de “método de gramática-tradução”, muito focado nos textos clássicos e na confecção de listas de gramática e inventários de vocabulário bilíngues (Germain, 1993).

Com o avanço das tecnologias de ensino e a consolidação da sociedade burguesa, críticas mais profundas a essa metodologia começam a surgir, de modo que o último quartel do século XIX dá lugar a algumas tentativas de reformá-la, até que vai tomando corpo a abordagem que ficará conhecida como método direto – também conhecido, genericamente, como “método fonético” ou “método intuitivo” (Puren, 1985) –, cuja proposta central, como já mencionado, é ensinar a L2 de modo não mediado pela L1, a partir de situações reais de comunicação reproduzidas em sala de aula, de modo a fazer os alunos falarem efetivamente o novo idioma em vez de falarem “sobre” ele (Martínez, 1997). Entre os princípios gerais dessa proposta estão: a (quase) exclusão da língua nativa em sala de aula; a ênfase na compreensão e na produção oral; o uso da gramática por meio da imersão, ou seja, estimulando os alunos a aprenderem as regras de modo intuitivo; o ensino do vocabulário de modo progressivo, começando com as palavras “concretas”, que podem ser compreendidas através de gestos, mímicas e objetos, depois passando a desenhos e imagens, e assim por diante (Germain, 1993; Martínez, 1997; Besse, 1985; Puren, 2012). Tudo isso rompe com o modelo anterior da “gramática pela gramática”, em que esta é trabalhada na ausência de um contexto real e de um objetivo claramente definido.

No Brasil, embora já fosse disseminada a intenção de implementar um ensino mais “prático”, focado na oralidade, desde o fim do Império, no intuito de suplantar a proposta da gramática-tradução de ensinar línguas vivas como se fossem mortas, foi apenas com a Reforma Francisco Campos que o método direto foi adotado oficialmente. Até então, segundo Chagas (1979), o grande anacronismo das metodologias utilizadas fazia com que os alunos não aprendessem nada, apesar, complementamos, dos relatos de pessoas que garantem ter aprendido a falar perfeitamente o francês na escola, e em pouco tempo, como é o caso de Meira (1976), falando sobre o *Gymnasio Paraense* no início dos anos 1920, e outros que repetem o mesmo discurso a respeito da década de 1930, como veremos.

Ainda de acordo com Chagas (1979), a apropriação oficial do método direto no Brasil se deu, como já dito, a partir das formulações da sua “última fase”, de modo a permitir uma tolerância muito maior ao uso da língua materna em certas circunstâncias, o que, entre outras coisas, promoveu uma “reconciliação” com certas atividades de tradução e versão, além de outros tipos de exercícios mais “tradicionais”. O maior propagador dessa abordagem no Brasil foi Antônio Carneiro Leão, professor-chefe de francês do Pedro II responsável pela implementação do método direto no colégio⁸, cujas recomendações são bastante coerentes com o que propõe a portaria que institui o método direto (Brasil, 1931b), que resumimos a seguir.

Logo nas primeiras linhas, o documento deixa claro que, para além de desenvolver a capacidade de ler textos em língua estrangeira, o ensino deve permitir ao aluno adquirir “a faculdade de manifestar o pensamento diretamente na língua estrangeira, sem a mediação da língua materna” (Brasil, 1931b, p. 12.406), o que conduz ao método direto intuitivo, definido como aquele que ensina a LE na própria LE, a partir de uma metodologia progressiva calcada em “exercícios em que se considerem objetos de uso comum” e “quadros que representem aspectos da vida cotidiana” (Brasil, 1931b, p.

⁸ Tentamos ter acesso às suas obras, sobretudo a que trata dessa implementação, mas, infelizmente, elas não estão disponíveis nem nas bibliotecas a que temos acesso e nem em livrarias ou em sebos.

12.406). Os objetivos, neste caso, seriam: habituar o aluno ao sistema fonético da língua – o que podia ser feito por meio de ditados, mas também através de diálogos e da recitação, estimulando os estudantes, inclusive, a decorar textos a serem reproduzidos com pequenas mudanças em sua linguagem ou estrutura; ensinar a gramática de modo indutivo, “sem formalismo e após o conhecimento prático” (p. 12.406), deixando as explicações dos seus preceitos para segundo plano; trabalhar o vocabulário aprendido de modo recorrente e sempre aplicando-o em novas construções. Quanto ao estudo comparativo das línguas, a portaria indica que ele deveria ser introduzido apenas “depois de alcançado na língua estrangeira conhecimento bastante desenvolvido”, neste caso, usando-se traduções e, “depois, em menor número do que estas, as versões” (Brasil, 1931b, p. 12406).

Aqui não há nenhuma recomendação quanto aos procedimentos específicos a se adotarem em sala, nem mesmo aos manuais que poderiam ser utilizados. No caso do Pedro II, em algum momento, o próprio corpo docente passou a confeccionar esses materiais, mas Carneiro Leão entendia que, entre os já existentes, o mais adequado era o “*France*” (Chaguri; Machado, 2020), que, aliás, era utilizado nas duas instituições paraenses analisadas, como veremos em seguida. Porém, segundo Leão, caso o professor optasse por utilizar outros materiais – ele cita como exemplo o “Curso de Francez”, de Gastão Ruch⁹ –, não haveria problema, desde que fizesse as adaptações necessárias (Chaguri; Machado, 2020). Vejamos, então, como se deu essa apropriação da legislação e dos manuais no contexto paraense.

Análise dos manuais utilizados e dos rastros sobre as dinâmicas realizadas em sala

Partindo dos dados encontrados sobre o Gymnasio Paraense e o Collegio Progresso Paraense, a análise dos materiais didáticos utilizados à época busca responder a três perguntas centrais já apresentadas na introdução: 1) eles se propunham explicitamente a seguir o método direto, sugerido pela legislação? 2) eles “entregavam” uma abordagem compatível com os preceitos do método direto, como descrito na lei, independentemente de qualquer intenção declarada? 3) o seu uso em sala pelos professores seguia efetivamente as recomendações legais?

Os manuais encontrados foram: 1) “*France – Première année de français*”¹⁰, de Camerlynck e Camerlynck (1921 – 2ª ed.¹¹), utilizado recorrentemente no Progresso Paraense e também mencionado pelo jurista Orlando Bitar (2002) em suas memórias sobre o Gymnasio Paraense; 2) “Curso prático de francês comercial”, de Acácio Lôbo (1934 – 7ª ed.), utilizado em algumas aulas do Progresso; 3) “Antologia francesa”, de Aimée Ruch (1937 – 6ª ed.), mencionado algumas vezes também pelos professores do Progresso; 4) “Methodo pratico para aprender a lingua franceza”, de Monat e Ruch (1928 – 7ª ed.), dos mesmos autores e muito similar ao mencionado no programa de 1928 do Gymnasio (Pará, 1928), o “Methodo pratico de francez”; 5) “Novo methodo pratico e facil para aprender a lingua franceza

⁹ Esse livro não aparece nos registros consultados, mas analisaremos um outro do mesmo autor, escrito em parceria com Henrique Monat (Monat; Ruch, 1928).

¹⁰ Esse é o único material que indica o nível de conhecimento exigido do público. Quanto ao uso desses manuais pelos professores, na prática, não parecia haver uma preocupação com a progressão dos conteúdos e a adequação dos tipos de atividade a cada nível, conforme exigido pela legislação, já que, salvo raras exceções, os mesmos livros didáticos e os mesmos exercícios eram utilizados de forma aparentemente indistinta – o que, aliás, tornou irrelevante uma análise específica por série.

¹¹ Com exceção do “France”, cuja primeira edição é de 1919, não encontramos informações precisas sobre o ano de lançamento dos outros manuais, de modo que decidimos já indicar a edição consultada para localizá-la temporalmente.

com muita rapidez”, de Franz Ahn (1928 – 39ª ed.¹²), autor que é mencionado constantemente, embora sem especificação da obra, nas aulas do Progresso, mas que também é lembrado por Bitar (2002) como frequente nas do Gymnasio. Além desses materiais, várias gramáticas aparecem nos registros, mas elas serão alvo de um comentário à parte.

Tomando como ponto de partida a grade proposta por Bertolotti (1984), com algumas simplificações a fim torná-la mais coerente ao contexto, examinamos os seguintes aspectos dos manuais: a ficha catalográfica (título, autor.es, editora, data de publicação e número da edição), os eventuais materiais complementares (livro do professor, livro do aluno, caderno de atividades), o público-alvo (idade, nacionalidade, tipo de público e nível de conhecimento do idioma), a sua estrutura – ou seja, como ele é dividido e apresentado (lições, dossiês, etapas, partes etc.) –, a duração e o ritmo do curso (horas por semana e tempo estimado para atingir o nível proposto, se for o caso), os objetivos (competências trabalhadas e nível de autonomia), os conteúdos (atos de fala, fonética, gramática, aspectos socioculturais, léxico), os exercícios e atividades de aprendizagem (oral, escrito e fonético) e a avaliação (exercícios de revisão e de autoavaliação).

Quanto à *primeira pergunta* – sobre a proposta dos manuais –, uma análise geral já demonstra que um único livro fazia referência explícita ao método direto: justamente o “*France*” (Camerlynck; Camerlynck, 1921), elogiado por Carneiro Leão, que, em seu prefácio, explica a progressão das lições da seguinte forma: “o ensino oral precede em todos os casos a leitura e a escrita” (p. 5), a fim de que o contato com a leitura esteja apoiado em uma “base sólida”, seguindo “a forma da narrativa e da história que se está acompanhando, procedimento que já demonstrou o seu valor e que responde de maneira admirável à necessidade de realidade, de ação e de encenação no método direto”¹³ (Camerlynck; Camerlynck, 1921, p. 5).

No caso dos outros livros, apenas dois continham prefácio, sempre muito sucintos, e em geral apresentando uma estrutura um tanto discrepante do preconizado pelo método direto: é o caso da “Antologia Francesa”, que se propõe a reunir textos clássicos, desde o século XVII até o início do século XIX, em “ordem gradativa e de acordo com a evolução da língua” (Ruch, 1937, s/p.), o que sugere como objetivo um uso complementar nas frequentes atividades de leitura. Por um lado, isso não está de todo incoerente com o método direto e a própria legislação, desde que aplicado nos níveis mais avançados e de maneira um tanto esporádica; porém, na prática, como veremos, não parecia ser bem o caso em sala de aula. Quanto ao manual “Curso prático de Francês Comercial” (Lôbo, 1934), o “plano” da obra informa apenas sobre a divisão do livro e de cada lição, em que constam regras gramaticais e exercícios de tradução, de versão e de conversação.

Sobre a *segunda questão* – o que os manuais efetivamente entregam –, o “*France*” de fato oferece uma proposta muito próxima dos princípios e objetivos do método direto, trazendo exercícios de sons da língua (fonética), apresentando o vocabulário sempre dentro de um contexto, estabelecendo uma sequência de ensino que parece favorecer a exposição oral e relacionando os materiais de base sempre a ambientes concretos, conforme indica Puren (2012). Um exemplo disso é a criação de personagens, como a família Richard, que aparece recorrentemente ao longo das lições, o que ajuda a construir uma narrativa contínua na tentativa de situar o conteúdo. No entanto, mesmo com esses avanços, os diálogos ainda

¹² Neste caso, é importante mencionar que Franz Ahn morreu em 1865 – portanto, bem antes da consolidação do método direto –, por isso, em 1928 sua obra já estava na 39ª edição.

¹³ Tradução livre dos autores.

parecem servir mais para mostrar regras gramaticais do que para incentivar uma comunicação real, e as histórias se limitam à forma escrita. A falta de atividades de escuta ativa também compromete bastante o uso do francês de forma espontânea, e, na prática, a fala continua sendo tratada quase que exclusivamente como leitura em voz alta ou simples repetição mecânica: ou seja, são exercícios estruturais que passam pela oralidade, mas que não configuram diálogos efetivos.

Já o “Curso Prático de Francês Comercial” (Lôbo, 1934), ainda que se apresente como “prático” e se proponha um objetivo muito específico, não consegue se distanciar muito do ensino tradicional. Mesmo estando dividido por áreas, como gramática, vocabulário e conversação, o livro ainda foca bastante nas regras e em exercícios de tradução, e os diálogos são forçados e pouco naturais, o que vai contra os princípios da abordagem direta, que exige contextos mais autênticos, a fim de colocar o aluno em situações concretas de comunicação que lhe sejam familiares (Martínez, 1997; Puren, 2012). Ademais, nesse manual, a fala é tratada apenas como repetição de frases prontas, sem a preocupação de desenvolver uma habilidade de comunicação efetiva. A estrutura do livro, portanto, embora pareça moderna, segue a mesma lógica da memorização de regras e palavras, típica do método da gramática-tradução que se buscava superar.

A “Antologia Francesa” (Ruch, 1937), embora tenha seu valor literário, pois traz textos clássicos de autores franceses organizados por nível de dificuldade, acaba, até pela própria natureza do material, seguindo o padrão tradicional, visto que o foco é a tradução dos textos, a interpretação e a valorização da literatura francesa. Isso reforça um tipo de ensino mais voltado para a leitura e para o conhecimento formal, sem espaço para a oralidade ou para o uso da língua em situações reais, algo bem característico do “método leitura” (ou “leitura-tradução”), derivado do tradicional, que parte do princípio de que é lendo que se aprende a ler, com a prática precedendo a reflexão sobre as regras gramaticais – algo próximo do que hoje chamamos de “ensino instrumental” (Chagas, 1979; Besse, 1985).

O “Methodo Pratico para Aprender a Lingua Franceza” (Monat; Ruch, 1928), composto por 17 lições preparatórias divididas em gramática, exercício de leitura e “aplicação”, tem uma proposta muito similar à do “Novo methodo pratico e facil para aprender a lingua franceza com muita rapidez” (Ahn, 1928), este dividido em três partes, sendo a única diferença entre eles o fato de que, neste último, a primeira é destinada à fonética. Nenhum dos dois manuais indica a estrutura metodológica, o nível desejado ou o público-alvo, além de não fazer nenhuma menção ao número de horas, às sessões por semana ou aos trabalhos complementares a serem realizados. A abordagem começa sempre pela gramática, a partir de frases descontextualizadas acompanhadas da tradução, e o léxico é aprendido por meio da repetição exaustiva desses recortes. Isso, obviamente, foge da proposta do método direto, que orienta evitar a língua materna e entende que a gramática não deve ser ensinada como um fim em si mesmo, mas como resultado intuitivo do contato com a língua estrangeira – nunca como ponto de partida. Por fim, os exercícios de leitura não são claros a respeito de como utilizá-los. Na seção “aplicação”, do primeiro manual, há textos distintos em francês e em português, sem nenhuma especificação do que se fazer com eles, o que levanta a hipótese de que talvez o objetivo fosse realizar exercícios de tradução e versão. Nesses livros, em suma, a oralidade fica a cargo das leituras, pois não há atividades ou exercícios de prática espontânea ou guiada de produção oral, o que acaba sugerindo uma extensão do método tradicional, que também previa a oralização das formas escritas (Besse, 1985).

Além dos manuais, era comum o uso da “Gramática Teórica e Prática da Língua Francesa”, de Francisco Halbout (1934), nas aulas do Progresso, mas também do Gymnasio, conforme as memórias

de Braulio Santos (2002) e Orlando Bitar (2002), que mencionam os dois tomos da obra e um livro de leitura e tradução não especificado. Por fim, afora os materiais em língua francesa, nas aulas do Progresso Paraense sempre se fazia menção ao linguista e gramático Manuel Said Ali, mas nunca com uma referência explícita. Como, segundo a pesquisa realizada, o autor escreveu apenas obras sobre a língua portuguesa, e como uma das mais conhecidas é a “Gramática Histórica e Elementar da Língua Portuguesa” (Ali, 1923), a hipótese é de que esse livro era utilizado para comparar a estrutura do português com a do francês, a fim de ajudar os alunos a entender melhor as regras da LE. Esse uso provável mostra como a ideia de ensinar por meio de regras gramaticais seguia muito forte, dando mais valor à forma do que à comunicação em si. É claro que, do mesmo modo que era possível, segundo o método direto, utilizar a língua materna em situações excepcionais, a gramática também poderia ter o seu lugar em certos contextos, mas desde que fosse em segundo plano; porém, o que os dados sugerem é um foco ainda muito evidente nesses aspectos, especialmente quando complementamos a análise com o que aparentemente se fazia em sala de aula.

É aqui que passamos para a *terceira pergunta* – como os professores se apropriavam do método direto em sua prática docente. Os dados a esse respeito são muito esparsos, mas os indícios sugerem uma “coerência” com o que os próprios manuais entregavam, já que, por mais que a portaria de 1931 (Brasil, 1931b) exigisse a aplicação do método direto e por mais que boa parte dos materiais utilizados – inclusive as gramáticas – se esforçassem em trazer o nome “prático” em seu título, a maioria passava longe dos princípios preconizados por essa abordagem e determinados pela própria legislação, como acabamos de verificar. Aliás, uma coisa interessante a se notar é a grande “febre” que havia em torno da ideia de um ensino “prático”, que atravessava as leis, os regimentos escolares, os programas de ensino, os títulos dos manuais, desde o final do século XIX, mas nunca com um detalhamento mínimo do que isso significava.

De toda a documentação já consultada pela pesquisa em andamento, o mais próximo que se chegou de uma formulação mais clara neste sentido foi no programa de ensino da Escola Normal do ano de 1919, que repete o que consta no do ano anterior: “O ensino da língua será pratico, pela leitura, tradução, dictado e versão. Phrases simples. Exercícios de conversação, aproveitando o trecho lido” (Pará, 1919, p. 5). Ou seja, tomando como base o que complementa a ideia de “prático” no trecho, aparentemente, o ensino “prático” é aquele em que se coloca o aluno para fazer alguma coisa, no lugar de apenas assistir passivamente aos ensinamentos do professor. O problema é que isso não significa muita coisa no contexto do ensino de línguas, visto que, mesmo no método tradicional, por mais que pudesse haver intermináveis exposições sobre questões gramaticais, a assimilação se dava necessariamente através de alguma prática, seja de exercícios gramaticais, seja, justamente, de leitura, ditado, versão e/ou tradução. Quanto à referência a “exercícios de conversação”, dois detalhes saltam aos olhos: 1) essa menção aparece depois de uma descrição exaustiva dos conteúdos gramaticais a serem trabalhados; 2) essa conversação se daria “aproveitando o trecho lido”, isto é, a partir da simples leitura, e não por meio de atividades estruturadas visando especificamente à comunicação oral.

Esse programa é do ano de 1919, mas, além de ser a tônica ao longo da década de 1920, esses princípios, pautados em um conteúdo e um formato tradicionais, com foco na gramática e em dinâmicas talvez um tanto antiquadas, atravessam também os anos 1930, apesar da legislação, o que é confirmado pelos relatos memorialísticos dos dois períodos. Começando pelos anos 1920, o ex-governador Octavio Meira, que estudou no Gymnasio entre 1919 e 1923, afirma o seguinte sobre o método de um professor:

Na aula de francês, fazia as suas perguntas e queria as respostas imediatas. O aluno que errava ou titubeava, ficava de pé. Passava adiante, até voltar outra vez ao começo e, a proporção que acertavam, iam sentando os que antes haviam errado. Assim aprendemos os substantivos, os adjetivos, os verbos e advérbios, as regras e as exceções, falando só e só francês todo o tempo. Era um método admirável que trazia os alunos suspensos às palavras do Mestre, atentíssimos, vivos e sobretudo interessados naquele jogo de perguntas e respostas, simples e atrativo (Meira, 1976, p. 148).

Ou seja, embora se falasse em francês o tempo inteiro, essa dinâmica de perguntas e respostas sobre questões gramaticais, por mais que pudesse parecer “atrativa” aos alunos, ainda estão muito ancoradas nos princípios tradicionais, o que se mostra coerente com os manuais utilizados na época, como o de Monat e Ruch (1928), muito similar ao mencionado em um dos programas do Gymnasio da década de 1920, que foca em gramática, leitura e “aplicação”.

Sobre os relatos dos anos 1930, eles seguem o mesmo estilo entusiasmado, típico desse tipo de registro, e sugerem práticas similares, apesar da nova legislação. Referindo-se à escola, em tom orgulhoso, como o “Colégio Pedro II do Pará”, o também ex-governador Clóvis Moraes Rego (2002, p. 67) a compara a uma universidade, contando com um corpo docente “constituído por figuras egrégias” (p. 141). Em seu livro, o autor reúne também textos de outros ex-alunos, como José Braulio dos Santos, que garante, assim como Meira (1976), ter aprendido a falar francês no Gymnasio, ainda que esses comentários normalmente venham acompanhados de menções nostálgicas a abordagens metodológicas de cunho tradicional. É o caso do próprio Braulio, que lembra das aulas do professor “Pernambuco Filho ensinando Francês por meio do Halbout, livro de dois tomos, gramática e livro de leitura e tradução” (Santos, 2002, p. 277), e do ex-governador e ex-ministro da Educação Jarbas Passarinho, que recorda os “verbos irregulares que a profa. Sarmiento nos ensinara até à exaustão” (Passarinho, 2002, p. 275). Aliás, a respeito dos professores de francês do Gymnasio, para além da própria Emiliana Sarmiento – que ensinou lá durante todo o período aqui estudado –, uma em particular chama a atenção, pois também aparece, entre os anos 1933 e 1934, no registro de ponto dos professores do Progresso Paraense: Maria Stelina Valmont. Tentemos nos aproximar um pouco mais do que esses professores aparentemente faziam em sala¹⁴, partindo, agora, do exame do registro de frequência do Collegio Progresso Paraense.

De modo geral, o que esses dados sugerem a respeito da dinâmica das aulas não difere muito do quadro já esboçado ao longo desta seção, sendo o foco central o ensino de aspectos gramaticais, conforme as descrições do livro de frequência: em geral, em “matéria explicada” indicava-se a classe de palavras estudadas naquela aula (artigos, pronomes, verbos etc.), normalmente especificando o tipo (artigos definidos, pronomes possessivos, verbos auxiliares etc.), e, no caso dos verbos, explicitando os que foram trabalhados (“être”, “aller”, “finir”, “recevoir”, “rendre” etc.). Às vezes, também se mencionava o estudo de um vocabulário específico, como “definições vulgares de animal e vegetal”, mas sem nenhuma indicação de como isso era trabalhado.

Quanto às atividades, elas giravam quase sempre em torno dos eixos leitura, tradução e versão, com diferentes combinações: “exercícios de tradução e versão”; “tradução”; “versão”; “leitura e tradução”; “leitura, tradução e versão”; “leitura e versão”. Nesses casos, dificilmente se especifica o texto lido ou traduzido, mas muitas vezes se menciona o autor – cujas obras já identificamos acima:

¹⁴ Os professores que figuram na documentação do Progresso, por ordem de aparição, são: Mecenaz Silvio Pinheiro Porto, Maria Stelina Valmont, Arthur Theodulo dos Santos Porto, Edgar Pinheiro Porto, Ida Valmont, Irene Schumann, Raymunda Araujo, Anna Barreau Meninéa e Neusa Martins e Silva.

“versão pelo methodo ‘Said Ali’”, “exercícios de dictado por ‘Said Ali’”, “leitura, tradução e versão por F. Ahn”, “Dictado e tradução de um trecho de F. Ahn”, “Versão por Aimée Ruch”, “Versão por Acacio Lôbo”, “Dictado por Acacio Lôbo”. Em alguns momentos, aparece também “leitura e tradução ‘La famille Richard’”, que era um tema transversal do método “*France*” (Camerlynck; Camerlynck, 1921). Outras atividades que apareciam com frequência eram: “lectures”, “lectures verbes”, “arguição” (por exemplo, sobre concordância verbal), “arguição geral”, “recapitulação”, “sabatina”, “recapitulação de gramática”, “revisão da matéria explicada”, “revisão [...] para prova parcial”, “repetição conj. verbo ‘Être’”, “Analyse gramatical”, “exercício de dictado”, “dictado, tradução e analyse logica (ou taxinômica)”, “syntaxe”, “phonetica”, “alfabeto”, “ligação das palavras”, “exercício pratico” (ou mais especificamente “exercício prático verbo Être”), “versão applicada á licção de grammatica”, “lições escriptas”, “exercícios praticos”.

No ano de 1935, pela primeira vez, surgem algumas atividades com um objetivo mais específico, funcional, mas elas duram pouco: em 15 de julho de 1935, aparece um “Ex. de versão app. a uma carta commercial” para o terceiro ano, que se desdobra, na aula seguinte (17 de julho), em “dictado de uma carta commercial”, porém, para voltar ao ensino de gramática no encontro posterior (19 de julho), com “Syntaxe do verbo em geral. Leitura”. No dia 7 de agosto, eles voltam a fazer um “Exercício sobre uma carta commercial”, em 25 de setembro trabalham o livro de Acacio Lôbo (1934) sobre francês comercial e no dia 27 realizam outro exercício, “Ex. post. de uma carta commercial”. Finalmente, em 12 de setembro, surge pela primeira vez nos documentos uma menção à prática oral, com um “Exercício de leit. trad. e conversação”, mas isso quase não se repete, com exceção de uma ou outra vez em que se registra a realização de “exercícios oraes” ou de “conversação”, sempre em conjunto com outra atividade – “Conversação e versão”, “Ensaio de conversação: verbo avoir”, “exercícios e conversação”, “Leitura. Exercícios oraes”. O que há, em suma, em termos de produção mais regular – provavelmente escrita –, mas sem nenhum tipo de detalhamento, é: “composição”, “composição mensal” ou “composição do mês”, que muitas vezes são sucedidas, na aula seguinte, de uma “crítica das últimas composições” ou “crítica da composição”.

E assim seguiu o ensino, entre os anos de 1933 e 1941, sem praticamente nenhuma mudança, com todos os professores adotando uma abordagem muito semelhante. Sobre o modelo avaliativo, os documentos encontrados se referem ao Gymnasio, com provas – e seus respectivos boletins – realizadas no período de 1934 a 1938, incluindo algumas de francês. Em suma, o que esses registros revelam é uma estrutura igualmente coerente com o que os manuais propunham e o que aparentemente se fazia em sala, sendo os testes compostos das seguintes partes: “*la dictée*” (ditado), “*la traduction de la dictée*” (a tradução do ditado) e “*conjugaison verbale*” (conjugação verbal). Ou seja, o que se depreende da documentação é que, após o ditado, os alunos ainda o traduziam, e o professor selecionava um verbo aleatório para que eles o conjugassem em todos os tempos do indicativo. Havia também uma prova oral, mas não fica claro se se tratava de um formato específico para as línguas estrangeiras ou de uma mera reprodução das arguições que eram obrigatoriamente realizadas em todas as disciplinas, sendo esta hipótese mais provável.

Para além do relatório apresentado pelo interventor federal Magalhães Barata ao presidente da República em 1944 (Pará, 1944) sobre o seu segundo governo, que apenas repete o mesmo discurso lamentoso de sempre, o único dado relevante que encontramos sobre o restante da Era Vargas foi um brevíssimo relato do professor e escritor Benedito Nunes (2002, p. 11) sobre sua experiência como aluno do Ginásio a partir de 1943. O que essa passagem parece confirmar, em termos práticos, é a efetiva

aplicação daquela visão mais clássica e humanista de ensino trazida pela Reforma Capanema, de 1942, que manteve o método direto e ampliou a carga horária das disciplinas de línguas, inclusive trazendo de volta o latim. Ele recorda de Licio Solheiro, professor de inglês e de francês que teria estudado com Saussure¹⁵, e afirma que, graças aos seus ditados, “tornamo-nos especialistas da literatura medieval francesa da época de Carlos Magno. A Canção de Rolando tornou-se nosso texto de aula. E conhecemos, graças a ele, a Cantilena de Santa Eulália, escrita no patois da época, meio latim, meio francês” (Nunes, 2002, p. 11).

Passemos, então, à interpretação dos sentidos que emanam dessa apropriação específica da legislação a partir das discussões empreendidas até aqui.

Considerações preliminares: os sentidos da apropriação

Depois desse mergulho nos dados, o que se pode inferir sobre a apropriação da legislação federal por parte das escolas paraenses? E qual é a relação do que se apresentou aqui com a realidade nacional mais ampla, especificamente do Pedro II? A primeira coisa que podemos dizer é que o diagnóstico desta análise converge bastante com o de Chagas (1979), quando ele diz que, na prática, as recomendações sobre o método direto nunca foram integralmente implementadas no Brasil, o que nos leva a uma outra questão: se a lei estabelecia o “methodo direto intuitivo” como oficial, mas se os próprios manuais adotados e a sua utilização em sala não se mostravam tão coerentes com essas formulações, mesmo diante de uma forte inspeção da vida escolar por parte do Estado, o que gerava essa discrepância? Isso quer dizer que os professores e as instituições “resistiam” à adoção do método direto, e o governo, representado por seus inspetores nas escolas, por entender que as condições técnicas e didático-pedagógicas não estavam dadas, fazia “vista grossa”? Significa, enfim, que a imposição do método direto serviu apenas para dar uma resposta formal às demandas sociais por um ensino mais “prático”, “ativo”?

Talvez seja um pouco de tudo ao mesmo tempo. Chagas (1979), como já visto, entende que essas recomendações legais sobre o método direto já traduziam uma apropriação mais realista dos seus preceitos. Porém, ao mesmo tempo, as normativas, embora defendessem a superioridade dessa abordagem para o “homem moderno”, o faziam sem explicar de maneira explícita como se deveria proceder para implementá-la (Batista; Venezuela, 2025), o que, por outro lado, deixava uma brecha para certo comodismo metodológico, especialmente em um contexto ainda muito preso à tradição da gramática-tradução e que, acima de tudo, não oferecia aos docentes oportunidades de receber uma formação adequada – o que o próprio governador José Malcher, referindo-se ao ensino primário, reconhecia em um dos seus relatos (Pará, 1937).

Assim, não havendo, na realidade de Belém, a estrutura material e pedagógica existente no Pedro II – de laboratórios de língua bem equipados ao suporte de uma equipe especializada (Chaguri; Machado, 2019; 2020) –, o ensino pareceu ainda muito preso à tradição anterior, apesar de certas inovações que foram sendo incorporadas: assim, ele foi se tornando mais “prático”, na medida em que passava a exigir que os alunos realizassem cada vez mais tarefas, e foi se aproximando do que se entendia por “direto”, na medida em que a LE se consolidava como idioma preferencial de comunicação. No

¹⁵ No registro, aparece “Felicien de Saussure”, mas seguramente trata-se de um equívoco e a referência correta é ao linguista suíço Ferdinand de Saussure.

entanto, essas “inovações” nem se realizavam por completo, nem foram fruto imediato da legislação federal, dado que certas intenções e certas práticas já se apresentavam anteriormente, além de que, ao se comparar os materiais e os relatos da década de 1920 com os da década de 1930, pouca coisa mudou, tendo permanecido uma mescla entre o método tradicional e alguns elementos do direto.

Sobre esse aspecto, o mesmo José Malcher, já em 1940, falando sobre as realizações dos últimos anos no campo da educação, afirmava:

Um trabalho deste vulto, para dar bons resultados, não pode absolutamente ser produto de uma reforma radical, cujos efeitos não serão previstos com segurança, e sim a consequência de paciente investigação que torne possível a adoção de novos métodos sem que estes venham a provocar a natural reação do meio (Pará, 1940, p. 41).

Ou seja, além das reclamações tradicionais de falta de recursos financeiros, surgia aqui outra questão: uma suposta indisponibilidade do “meio” para essas mudanças. Como, obviamente, os resultados alcançados em um contexto didático qualquer não depende apenas da legislação e das concepções do método e do manual, mas também dos sujeitos envolvidos no processo – docentes de um lado e público escolar do outro –, todas essas dimensões precisam estar alinhadas (Besse, 1995). Porém, se os materiais escolhidos (os manuais) e as orientações a respeito de como trabalhá-los em sala (o acompanhamento pedagógico) não seguiam as diretrizes daquilo que se dizia pretender fazer, fica muito difícil tentar superar eventuais barreiras impostas pelos atores envolvidos. Até porque, em defesa dos professores, esse é um método que exige um engajamento muito ativo da sua parte (Besse, 1985), o que, obviamente, exige, no mínimo, uma formação adequada – àquela altura, inexistente.

Quanto ao ensino privado, representado aqui pelo Progresso Paraense, ainda na década de 1920 o diretor da escola, defensor dos princípios da educação moderna, reclamava da falta de lógica dos programas oficiais de então e repassava aos “verdadeiros professores” (Porto, 1923, p. 48) a responsabilidade de realizar as adaptações necessárias aos materiais – como sugeriria depois Carneiro Leão (Chaguri; Machado, 2020). Porém, quando o governo federal oficializa o tipo de ensino que ele parecia defender, as ações pedagógicas da escola não parecem refletir tanto esse novo espírito, nem na escolha dos manuais, nem no esforço de adaptá-los às recomendações metodológicas da legislação, embora o próprio diretor, ainda no início dos anos 1920, se orgulhasse das palavras utilizadas por um jornalista não identificado para descrever o seu estabelecimento como “a melhor escola particular do Norte de Brasil”, uma das “raras” do país a investir no “racionalismo escolar” contra a velha pedagogia (Porto, 1923, p. 68).

Já sobre a década de 1940, não se pode interpretar muita coisa, mas, aparentemente, tomando como base o relato de Nunes (2002), em termos de conteúdo, essa retomada de uma concepção mais humanista foi apropriada de modo menos “resistente”, até porque, apesar das novidades metodológicas instauradas pela Reforma Francisco Campos e reforçada pela Capanema, o espírito geral do ensino não parece ter se distanciado muito da tradição clássica. É claro que é sempre possível que o conteúdo e a forma sigam caminhos razoavelmente independentes, não é à toa que muitos católicos conservadores, diante da consagração dos princípios da Escola Nova como referência desde os anos 1920, decidiram aceitá-la como fato e se apropriaram, ao seu modo, do ensino ativo para transmitir seus ensinamentos milenares (Saviani, 2013). No entanto – e o relato de Malcher (Pará, 1940) sobre as dificuldades impostas pelo “meio” sugere essa tendência –, talvez seja ainda mais comum que uma dimensão acabe

“contaminando” a outra, com a balança sempre pendendo, por razões óbvias, para a manutenção do modelo existente, o que torna mais difícil separar as duas coisas: esse parece ser o caso do processo de apropriação do método direto pelas escolas paraenses.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após esse percurso que vai da contextualização da implementação do tão esperado sistema educacional, fundado em um compromisso transformador em termos quantitativos e qualitativos, e que culmina na oficialização do método direto para o ensino de línguas, até o modo como essas recomendações foram apropriadas no Pará, uma constatação se impõe: em consonância com o que afirma Chagas (1979) sobre o contexto nacional mais amplo, pode-se dizer, apesar das lacunas existentes nos dados coletados, que essa apropriação foi, no mínimo, bastante “tímida”, se confrontamos os efeitos pretendidos pela legislação com as práticas que o campo consegue indicar.

A começar pelo primeiro grande “filtro” entre a legislação e a sala de aula, resta evidente que os materiais didáticos escolhidos, incluindo as gramáticas, embora tragam, em sua maioria, o termo “prático” no próprio título, não explicitam o que se pretende dizer com isso, enquanto entregam uma abordagem ainda muito próxima da tradicional. Isso nos leva a crer que essa aparente preocupação didático-metodológica se tratava mais de uma estratégia de “marketing” para chamar a atenção do público escolar, em uma época em que a defesa de um ensino mais “moderno”, mais “ativo”, parecia ser quase unanimidade, do que um efetivo compromisso didático. Isso não significa que esses materiais são “ruins”, pelo fato de, em geral, não se aproximarem tanto do método direto, mas que, diante da legislação federal e dos discursos dos governadores/interventores – no caso do Gymnasio Paraense – e do diretor Arthur Porto – no caso do Progresso Paraense –, eles não pareciam muito coerentes com o que estes defendiam.

Quanto ao segundo grande “filtro”, isto é, o que os professores faziam em sala de aula com esses materiais, os dados a esse respeito são ainda mais esparsos, mas o que eles nos levam a concluir é que essa apropriação também não era muito coerente, nem com a legislação nem com os referidos discursos, provavelmente pela ausência de uma formação adequada, diante de um método que exigia um domínio didático e um engajamento muito ativo por parte do professor.

É por essas e outras razões que a Reforma Francisco Campos não pode ser vista genericamente como o grande marco nacional para o ensino de línguas como sugere Chagas (1979), pois essa afirmação pode levar a uma compreensão superficial de um quadro mais complexo. Isto é, por mais que represente de algum modo essa ruptura, ela repousa sobre contradições que fazem com que, ao mesmo tempo, esteja aquém e vá além de si própria: *aquém*, na medida em que cumpre uma função mais simbólica, apenas oficializando aquilo que já se dizia almejar e que em algum grau já se praticava desde muitos anos antes, sem necessariamente trazer avanços tão concretos com a sua implementação; e *além*, na medida em que se apresenta como uma realidade que transcende a publicação da lei, funcionando como um norte oficial a ser perseguido para o ensino de línguas a partir de então e que teria impactos ainda nas décadas seguintes. Ou seja, é como se a reforma representasse os frutos daquilo que se havia plantado até então enquanto planta os frutos do que se pretende colher depois, embora o “depois”, no Brasil, infelizmente, corre sempre o risco de ser surpreendido com algum tipo de retrocesso.

É aqui que surge a Reforma Capanema, que acaba repetindo um pouco desse jogo duplo do futuro-passado/passado-futuro: assim, enquanto ela avança no ensino de línguas modernas, reforçando

a importância de uma abordagem igualmente moderna – instituindo ou recomendando “o que de mais avançado havia na época” (Chagas, 1979, p. 119) – e alçando-as a um patamar de presença curricular inédito e que não voltaria a se repetir, ao mesmo tempo retoma uma tradição clássica e intelectualista um tanto antiquada que parece contribuir para certa anulação dos próprios preceitos metodológicos reivindicados. Porém, se, como de costume, a implementação dessa última legislação não correspondeu às expectativas nos vinte anos de sua vigência (Chagas, 1979), apenas um estudo específico da realidade paraense no período pode revelar o seu impacto real na educação local, o que o projeto do qual deriva esta pesquisa pretende ainda realizar.

REFERÊNCIAS

AHN, Franz. *Novo método prático e fácil para aprender a língua francesa com muita rapidez*. Adaptado ao uso dos brasileiros por Francisco de Oliveira. 39. ed. Edição correcta e melhorada. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1928.

ALI, Manuel Said. *Gramática elementar da língua portuguesa*. 9. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1923.

BERTOLETTI, Maria Cecilia. Manuels et matériels scolaires pour l'apprentissage du F.L.E. Ébauche d'une grille d'analyse. *Le Français dans le Monde*, n. 86, juillet 1984, pp. 55-63. Disponível em: https://s9577412bcd03c8a2.jimcontent.com/download/version/0/module/4276060651/name/032_BERTOLETTI_fiche_analyse_manuels_1984.pdf. Acesso em 1º abr. 2026.

BESSE, Henri. *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris : Didier, 1985.

BITAR, Orlando. Os 127 anos do CEPC. In: REGO, Clóvis Moraes. *Subsídios para a história do Colégio Estadual “Paes de Carvalho”*. Belém: Editora da UFPA, 2002, pp. 337-48.

BRASIL. *Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931*. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Rio de Janeiro, 1931a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>. Acesso em: 10 ago. 2025.

_____. Portaria Ministerial s/n, de 31 de julho de 1931. Programas do curso fundamental do ensino secundário e instruções metodológicas. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, pp. 12105-12127, 31 de julho de 1931b. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/104322>. Acesso em: 10 ago. 2025.

_____. *Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942*. Lei orgânica do ensino secundário. Rio de Janeiro, 1942. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 ago. 2025.

BATISTA, Ronaldo de Oliveira; VENEZUELA, Cássia Cristina Marques. Método de Gramática e Tradução e Método Direto no ensino de inglês no Brasil: uma análise historiográfica. *Soletras*, Rio de Janeiro, n. 51, jan.-abr., 2025. <<https://doi.org/10.12957/soletras.2025.89863>>.

CAMERLYNCK, Gabrielle ; CAMERLYNCK, Guernier. *France* (1ère Année de Français). 2. ed. Revue et révisée. Paris : Henry Didier, 1921.

CHAGAS, Valnir. *Didática especial de línguas modernas*. 3 ed. rev. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

CHAGURI, Jonathas de Paula; MACHADO, Maria Cristina Gomes. Carneiro Leão e a Reforma das Línguas Estrangeiras no Brasil (1930-1934). *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 4, e87897, 2019. <<https://doi.org/10.1590/2175-623687897>>.

_____. O método direto no ensino de línguas estrangeiras no Colégio Pedro II na década de 1930. *Cadernos de História da Educação*, v.19, n.2, pp. 575-596, mai.- ago. 2020. <<https://doi.org/10.14393/che-v19n2-2020-18>>.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: Entre Práticas e Representações*. 2. ed. Trad. Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel, 2002.

FRANÇA, Maria do Perpétuo Socorro de Souza Avelino; ALVES, Laura Maria Silva Araújo. Ensino secundário no casarão da Praça da Bandeira: Ginásio Paraense (1930-1937). *Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.*, Salvador, v. 29, n. 59, p. 162-179, jul./set. 2020. <<https://doi.org/10.21879/faceba2358-0194.2020.v29.n59.p162-179>>.

FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS, Maurilane de Souza. *História social da educação no Brasil (1926-1996)*. São Paulo: Cortez, 2009.

GERMAIN, Claude. *Évolution de l'enseignement des langues : 5 000 ans d'histoire*. Paris : CLE International, 1993.

GINZBURG, Carlo. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. In: _____. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo, Companhia das Letras, 2003, pp. 143-179.

HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto. *O Ensino Secundário no Brasil Império*. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

HALBOUT, José Francisco. *Gramática teórica e prática da língua francesa*. 38. ed. correta e melhorada. São Paulo: Francisco Alves, 1934.

LEFFA, Vilson J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas*, APLIESP, n. 4, pp. 13-24, 1999.

LÔBO, Acacio. *Curso prático de francês comercial*. 7. Ed. Revista pelo Prof. Léon de Kersivet. Lisboa: Livraria Clássica Editora, 1934.

MALHEIROS, Rogério Guimarães. *Formação de professores na Província do Grão-Pará: os discursos de seus administradores acerca da necessidade de se instaurar uma Escola Normal (1838-1871)*. Dissertação (Mestrado em Educação). Belém: Universidade Federal do Pará, 2012.

MARTINEZ, Pierre. *La didactique des langues étrangères*. (Collection « Que sais-je ? »). 2e édition. Paris : Presses Universitaires de France, 1998.

MEIRA, Octavio. *Memórias do quase ontem*. Rio de Janeiro: Lidador, 1976.

MONAT, Henrique; RUCH, Gastão. *Methodo pratico para aprender a lingua franceza*. 2º curso. 7. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1928.

NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1974.

NUNES, Benedito. Prefácio. In: REGO, Clóvis Moraes. **Subsídios para a história do Colégio Estadual “Paes de Carvalho”**. Belém: Editora da UFPA, 2002, pp. 11-12.

PARÁ. *Programma de ensino da Escola Normal*. Belém: Imprensa Oficial do Estado do Pará, 1919.

_____. *Programmas de ensino do Gymnasio Paes de Carvalho*. 1º anno. Belém, Pará: Oficinas Graphics do Insrtituto Lauro Sodré, 1928.

_____. Governador (1929-1930: Eurico de Freitas Valle). *Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo do Pará, em sessão solenne de abertura da 1ª reunião de sua 14ª legislatura, a 7 de setembro de 1930, pelo governador do Estado, Dr. Eurico de Freitas Valle*. Belém, PA: Oficinas Graphics do Instituto Lauro Sodré, 1930a. 127 p.

_____. *Programmas de ensino do Gymnasio Paes de Carvalho*. 3º anno. Belém, Pará: Oficinas Graphics do Insrtituto Lauro Sodré, 1930b.

_____. *Decreto no 1.632, de 27 de março de 1935*. Baixa novo regulamento para a Escola Normal. Belém, Pará: Oficinas Graphics do Instituto “D. Macedo Costa”, 1935a.

_____. Governador (1935-1937: Magalhães Barata). *Mensagem apresentada à Assembléa Constituinte, em sessão solenne de instalação, a 4 de abril de 1935, pelo major do exército Joaquim de Magalhães Cardoso Barata, interventor federal*. Belém, PA: Oficinas Graphics do Instituto D. Macedo Costa, 1935b. 407 p.

_____. *Regulamento da Escola Normal do Pará*. Belém, Pará: Oficinas Graphics do Instituto “D. Macedo Costa”, 1936a.

_____. Governador (1935-1943: José Carneiro da Gama Malcher). *Mensagem apresentada a Assembléa Legislativa do Pará, em sessão solenne de abertura da 2ª reunião de sua 1ª legislatura, a 16 de julho de 1936 pelo governador do Estado, Dr. José Carneiro da Gama Malcher*. Belém, PA: Oficinas Graphics do Instituto Lauro Sodré, 1936b. 125 [71] p.

_____. Governador (1935-1943: José Carneiro da Gama Malcher). *Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Pará, em sessão solenne de instalação da 3ª reunião ordinária de sua 1ª legislatura, a 16 de julho de 1937 pelo governador do Estado, Dr. José Carneiro da Gama Malcher*. Belém, PA: Oficinas Graphics do Instituto Lauro Sodré, 1937. 132 [64] p.

_____. Governo do Estado. *Relatório apresentado ao exmo. Sr. Presidente da República pelo Dr. José Carneiro da Gama Malcher, interventor federal do Pará, 1937-1939*. Belém, Pará: Oficinas Gráficas do Instituto Lauro Sodré, 1940.

_____. Interventor Federal, 1943 – 1945 (Joaquim de Magalhães Barata). *Relatório apresentado ao Presidente da República Getúlio Vargas em 1944*. Belém: Revista da Veterinária, 1944. 235p.

PASSARINHO, Jarbas. Meus dois ginásios. In: REGO, Clóvis Moraes. *Subsídios para a história do Colégio Estadual “Paes de Carvalho”*. Belém: Editora da UFPA, 2002, pp. 274-76.

PORTO, Arthur. *Escola Brasileira (Idéas e processos de ensino)*. Belém: Livraria Classica, 1923. Disponível em: <https://obrasraras.fcp.pa.gov.br/publication/file/livros/escolabrasileira1923/#zoom=z>. Acesso em: 10 ago. 2025.

PUREN, Christien. La motivation dans la méthode directe. In : *Les Langues modernes*, n. 5, 1985, pp. 69-77. Disponível em: <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/1985b>. Acesso em: ago. 2025.

_____. Configurations didactiques, constructions méthodologiques et objets didactiques en didactique des langues-cultures : perspective historique et situation actuelle. In: *Christien Puren*, 2012. Disponível em: <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2012f>. Acesso em: ago. 2025.

REGO, Clóvis Moraes. *Subsídios para a história do Colégio Estadual "Paes de Carvalho"*. Belém: Editora da UFPA, 2002.

ROCHA, Thiago; COSTA, Nilda Eunice Castro Pereira. A presença e o *status* da língua francesa na educação do Pará no período da *Belle Époque* paraense (1870-1920). *Revista História da Educação*, v. 30, e144478, pp. 1-23, 2026. < <https://doi.org/10.1590/2236-3459/144478>>.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

RUCH, Aimée. *Antologia francesa*. Para uso dos estudantes brasileiros. (Prosa e Poesia). 6. ed. Rio de Janeiro: F. Briguiet & Cia, 1937.

SANTOS, José Braulio dos. Os melhores anos da vida no Ginásio. In: REGO, Clóvis Moraes. *Subsídios para a história do Colégio Estadual "Paes de Carvalho"*. Belém: Editora da UFPA, 2002, pp. 277-81.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4. Ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2013.

SOUZA, Rosa Fátima de. A renovação do currículo do ensino secundário no Brasil: as últimas batalhas pelo humanismo (1920–1960). *Currículo sem Fronteiras*, v.9, n.1, pp.72-90, Jan/Jun 2009. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss1articles/4-souza.pdf>. Acesso em: 1º abr. 2026.

WEINSTEIN, Barbara. *A borracha na Amazônia: expansão e decadência – 1850-1920*. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Hucitec, 1993.

DECLARAÇÃO SOBRE DISPONIBILIDADE DE DADOS

O formulário preenchido se encontra em anexo.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Thiago Ribeiro Rocha – Conceitualização, Curadoria de dados, Análise Formal, Investigação, Metodologia, Administração do projeto, Supervisão, Validação, Escrita: rascunho original, Escrita: revisão e edição.

Maxswell Willy Santos Sousa – Curadoria de dados, Escrita: rascunho original.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.



Critérios SciELO Brasil

Formulário sobre Conformidade com a Ciência Aberta

versão 29 de junho de 2020

Por meio deste formulário os autores informam o periódico sobre a conformidade do manuscrito com as práticas de comunicação da Ciência Aberta. Os autores são solicitados a informar: (a) se o manuscrito é um preprint e, em caso positivo, sua localização; (b) se dados, códigos de programas e outros materiais subjacentes ao texto do manuscrito estão devidamente citados e referenciados; e, (c) se aceitam opções de abertura no processo de avaliação por pares.

Preprints

Depósito do manuscrito em um servidor de preprints reconhecido pelo periódico.

O manuscrito é um preprint?	
<input checked="" type="checkbox"/>	Sim - Nome do servidor de Preprints: SciELO Preprints DOI do Preprint: Ainda não tem
<input type="checkbox"/>	Não

Disponibilidade de Dados de Pesquisa e outros Materiais

Autores são encorajados a disponibilizar todos os conteúdos (dados, códigos de programa e outros materiais) subjacentes ao texto do manuscrito anteriormente ou no momento da publicação. Exceções são permitidas em casos de questões legais e éticas. O objetivo é facilitar a avaliação do manuscrito e, se aprovado, contribuir para a preservação e reuso dos conteúdos e a reprodutibilidade das pesquisas.

Os conteúdos subjacentes ao texto do manuscrito já estão disponíveis em sua totalidade e sem restrições ou assim estarão no momento da publicação?	
<input checked="" type="checkbox"/>	Sim: <input checked="" type="checkbox"/> os conteúdos subjacentes ao texto da pesquisa estão contidos no manuscrito <input type="checkbox"/> os conteúdos já estão disponíveis <input type="checkbox"/> os conteúdos estarão disponíveis no momento da publicação do artigo Segue títulos e respectivas URLs, números de acesso ou DOIs dos arquivos dos conteúdos subjacentes ao texto do artigo (use uma linha para cada dado):
<input type="checkbox"/>	Não: <input type="checkbox"/> dados estão disponíveis sob demanda dos pareceristas <input type="checkbox"/> após a publicação os dados estarão disponíveis sob demanda aos autores – condição justificada no manuscrito <input type="checkbox"/> os dados não podem ser disponibilizados publicamente. Justifique a seguir:

Aberturas na avaliação por pares

Os autores poderão optar por um ou mais meios de abertura do processo de *peer review* oferecidos pelo periódico.

Quando oferecida a opção, os autores concordam com a publicação dos pareceres da avaliação de aprovação do manuscrito?	
<input checked="" type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não
Quando oferecida a opção, os autores concordam em interagir diretamente com pareceristas responsáveis pela avaliação do manuscrito?	
<input checked="" type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.