



Programa de  
Pós-Graduação em  
**Linguística**

GRAMÁTICA E TEXTO LITERÁRIO EM LIVROS ESCOLARES DE PORTUGUÊS  
DA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX

SÃO CARLOS  
2015



Universidade Federal de São Carlos

Rejane Rodrigues Almeida de Medeiros

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

GRAMÁTICA E TEXTO LITERÁRIO EM LIVROS ESCOLARES DE PORTUGUÊS  
DA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX

Rejane Rodrigues Almeida de Medeiros  
Bolsista da CAPES

Dissertação apresentada ao Programa de  
Pós-Graduação em Linguística da  
Universidade Federal de São Carlos,  
como parte dos requisitos para a obtenção  
do Título de Mestre em Linguística.

Orientador: Prof. Dr. Clecio dos Santos  
Bunzen Júnior

São Carlos – São Paulo – Brasil  
2015

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária UFSCar  
Processamento Técnico  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

M488g Medeiros, Rejane Rodrigues Almeida de  
Gramática e texto literário em livros escolares  
de português da primeira metade do século XX /  
Rejane Rodrigues Almeida de Medeiros. -- São Carlos  
: UFSCar, 2016.  
163 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de  
São Carlos, 2015.

1. Gramática. 2. Texto literário. 3. Livro  
escolar de português. 4. História da disciplina  
escolar Português. I. Título.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Linguística

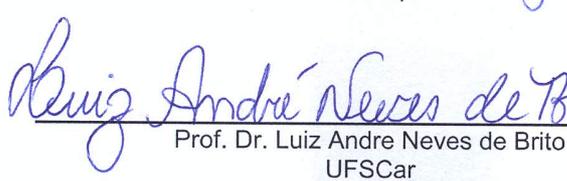
---

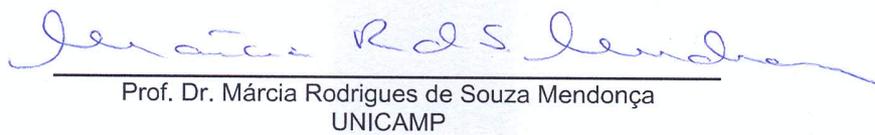
**Folha de Aprovação**

---

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Rejane Rodrigues Almeida de Medeiros, realizada em 06/03/2015:

  
Prof. Dr. Clecio dos Santos Bunzen Júnior  
Unifesp

  
Prof. Dr. Luiz André Neves de Brito  
UFSCar

  
Prof. Dr. Márcia Rodrigues de Souza Mendonça  
UNICAMP

Aos meus pais Eliene e Antonio Francisco (*in memoriam*), que me ensinaram a sabedoria que não está nos livros.

Aos meus irmãos Antonio Ronieres, Ricardo e Robson, com os quais aprendi a cultivar os sentimentos mais bonitos que um ser humano pode ter.

Ao meu marido Constantino, que, com seu amor e carinho, me incentivou e esteve sempre presente ao meu lado durante este percurso.

## AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor Clecio Bunzen, meu orientador, pela leitura cuidadosa dos textos preliminares, pela sabedoria, incentivo, paciência e discussões sobre o ensino de português.

Aos Professores Doutores Luiz André Neves de Brito e Maria Isabel de Moura pelas sugestões ao trabalho, durante o exame de qualificação.

Às Professoras Doutoradas Luzmara Curcino Ferreira e Rosa Yokota, da Universidade Federal de São Carlos, pelos ensinamentos sobre história da leitura e aquisição e aprendizagem de língua materna.

Aos Professores Doutores Marli Quadros Leite, da Universidade de São Paulo, e Carlos Assunção, da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal, pelos ensinamentos sobre a história da gramática.

À Professora Doutora Maurilane Biccias, da Universidade de São Paulo, pelos ensinamentos sobre a história da educação.

Aos Professores Doutores Émerson de Pietri e Maria Inês Batista Campos, da Universidade de São Paulo, por despertarem em mim o interesse pelo ensino de português, ainda na licenciatura.

Aos funcionários da Biblioteca Comunitária da UFSCar, da Biblioteca Florestan Fernandes da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, e da Biblioteca da Faculdade de Educação da USP.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSCar, Júnior Aparecido Assandre e Leonardo de Souza e Silva Lucifora.

À querida amiga Kaluana Bertoluci Bryan, por dividir as alegrias e as angústias neste percurso de pesquisa.

Às amigas Brenda Freire e Fabrícia Corsi, por tornarem a vida acadêmica mais divertida através dos seus sorrisos.

Aos colegas da graduação da Universidade de São Paulo, e aos colegas da pós-graduação da Universidade Federal de São Carlos.

À minha mãe Eliene Rodrigues de Almeida Cardoso, pela compreensão e afeto.

Ao meu padrasto Joaquim Cardoso.

À memória de meu pai, Antonio Francisco de Almeida (1958-2000).

Aos meus irmãos Antonio Ronieres de Almeida, Ricardo Rodrigues de Almeida e Robson Rodrigues de Almeida, pela amizade sincera e verdadeira.

Às minhas cunhadas-irmãs Iara Aparecida Xavier de Almeida e Selma Pontes.

Ao meu marido Constantino Luz de Medeiros, pelo amor e companheirismo.

À minha sogra Isabel Luz de Medeiros Onou, ao meu sogro Oswaldo Takeo Onou, aos meus cunhados Maria Madalena Luz Bezerra de Medeiros, Andreia Luz de Medeiros e Antonio de Medeiros Lima Neto, e à memória do pai do meu marido, Constantino Bezerra de Medeiros (1946-1995).

À Ceci e ao Brutus, por nos alegrarem todos os dias.

À CAPES pelo apoio financeiro para realização desta pesquisa.

Quando se constrói uma gramática já se põe a questão do ensino. Não se fala então, dessa perspectiva, sobre a função da gramática, mas do funcionamento da produção sobre a língua na relação desta com o sujeito e com a sociedade na história. Aí, sim, se atinge o modo de constituição (do saber e da língua) e não apenas a aplicação de uma sobre a outra. A nossa sociedade, do ponto de vista da linguagem, funciona com o saber e com a escrita enquanto materialidade que constitui a própria forma de nossas instituições. A escrita é uma forma de relação social, historicamente determinada. A gramática é um objeto de conhecimento social historicamente determinado. O ensino não prescinde desses objetos e dessas relações.

Eni Puccinelli Orlandi (1997)

Sobretudo, [o professor] os fará respeitosos de sua modalidade mais nobre a língua literária, visto ser esta a de mais importante papel social e político e, ao mesmo tempo, um dos mais fortes fatores do progresso, por constituir, através das idades, um fio de transmissão de geração para geração e, no espaço, um laço de aproximação dos contemporâneos, evitando, de um e outro modo, o estéril isolamento do homem.

(Portaria Ministerial nº 172,  
de 15 de julho de 1942)

## RESUMO

O objetivo principal desta dissertação é investigar e discutir as relações estabelecidas entre gramática e texto literário em dois períodos específicos da história da disciplina escolar Português, o primeiro situado nos anos de 1920, e o segundo entre as décadas de 1930 e 1940, a partir da análise de duas obras didáticas representativas de cada um desses períodos, a *Gramática expositiva: curso superior* (17<sup>a</sup> ed., 1925), de Eduardo Carlos Pereira, e *O idioma nacional* (1944), de Antenor Nascentes. No ensino de língua portuguesa ministrado na primeira metade do século XX, observa-se uma articulação entre gramática e texto literário, em que ora se prioriza a gramática ora se evidencia o texto literário. Durante os anos de 1920, a disciplina escolar Português caracterizou-se pela primazia da gramática, quando se dava grande importância ao aprendizado das regras gramaticais abonadas pelo uso de escritores de literatura, principalmente de nacionalidade portuguesa. Com o propósito de dar maior destaque ao texto literário na sala de aula, a partir das décadas de 1930 e 1940, buscou-se dar uma nova orientação aos estudos de português, de modo que, tanto nos programas oficiais de ensino como na elaboração de livros escolares, recomendava-se primeiramente a leitura do texto literário, e depois o ensino da gramática por meio do texto lido.

**Palavras-chave:** gramática; texto literário; livro escolar de português; história da disciplina escolar Português.

## ABSTRACT

The main purpose of this dissertation is to investigate and discuss the relations established among grammar and literary text in two different periods of the history of the discipline Portuguese, the first one situated in the 1920s, and the second one between the decades of the 1930 and the 1940, based on the analyses of two main representative didactic works of each of these periods, the *Gramática expositiva: curso superior* (17<sup>a</sup> ed., 1925), from Eduardo Carlos Pereira, and *O idioma nacional* (1944), from Antenor Nascentes. In the teaching of the discipline Portuguese of the first half of the century is possible to recognize an articulation between grammar and literary text, in which sometimes the grammar and sometimes the literary text is prioritized. During the years of the 1920s the discipline Portuguese was characterized through the primacy of grammar, due to the fact that one was giving main priority to the learning of grammatical rules which were assured by the use of literature writers, mainly from Portuguese nationality. In the pursuit of highlighting the literary text in the classroom, in the decades of the 1930 and 1940 a new orientation in the studies of Portuguese was attempted, so that in the official programs as well as in the elaboration of didactic works it was advised first the reading of literary text and after the grammar teaching through the text that was read.

**Key-words:** Grammar; literary text; Portuguese textbooks; history of the discipline Portuguese.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Classes do curso de <i>Letras Humanas</i> .....	24
<b>Quadro 2</b> – Distribuição das aulas no curso secundário, durante a Primeira República .....	57
<b>Quadro 3</b> – Organização da <i>Gramática expositiva: curso superior</i> .....	67
<b>Quadro 4</b> – Organização dos objetos de ensino por unidade na seção destinada à 1ª série em <i>O idioma nacional: gramática para o ginásio</i> .....	108
<b>Quadro 5</b> – Organização dos objetos de ensino por unidade na seção destinada à 2ª série em <i>O idioma nacional: gramática para o ginásio</i> .....	111
<b>Quadro 6</b> – Organização dos objetos de ensino por unidade na seção destinada à 3ª série em <i>O idioma nacional: gramática para o ginásio</i> .....	112
<b>Quadro 7</b> – Organização dos objetos de ensino por unidade na seção destinada à 4ª série em <i>O idioma nacional: gramática para o ginásio</i> .....	113
<b>Quadro 8</b> – Distribuição de páginas dedicadas à gramática e à literatura por série em <i>O idioma nacional: gramática para o colégio</i> .....	115
<b>Quadro 9</b> – Organização dos objetos de ensino de literatura por unidade na seção destinada à 1ª série em <i>O idioma nacional: gramática para o colégio</i> .....	116
<b>Quadro 10</b> – Organização dos objetos de ensino de literatura por unidade na seção destinada à 2ª série em <i>O idioma nacional: gramática para o colégio</i> .....	118
<b>Quadro 11</b> – Organização dos objetos de ensino de gramática por unidade na seção destinada à 2ª série em <i>O idioma nacional: gramática para o colégio</i> .....	119
<b>Quadro 12</b> – Organização dos objetos de ensino de literatura por unidade na seção destinada à 3ª série em <i>O idioma nacional: gramática para o colégio</i> .....	120
<b>Quadro 13</b> – Distribuição de páginas, textos e autores brasileiros e portugueses por série em <i>O idioma nacional: antologia para o ginásio</i> .....	124
<b>Quadro 14</b> – Distribuição de páginas, textos e autores brasileiros e portugueses por série em <i>O idioma nacional: antologia para o colégio</i> .....	125
<b>Quadro 15</b> – Frequência de gêneros textuais por série na <i>Antologia para o ginásio</i> e <i>Antologia para o colégio</i> .....	126
<b>Quadro 16</b> – Poesias de lirismo de inspiração provençal e espanhola, da época medieval da seção destinada à 2ª série em <i>O idioma nacional: antologia para o colégio</i> ..	137
<b>Quadro 17</b> – Textos e autores portugueses da era clássica da seção destinada à 2ª série em <i>O idioma nacional: antologia para o colégio</i> .....	138

<b>Quadro 18</b> – Textos e autores portugueses da era moderna da seção destinada à 2ª série em <i>O idioma nacional: antologia para o colégio</i> .....	139
<b>Quadro 19</b> – Textos e autores brasileiros da era colonial da seção destinada à 3ª série em <i>O idioma nacional: antologia para o colégio</i> .....	140
<b>Quadro 20</b> – Textos e autores brasileiros da era nacional da seção destinada à 3ª série em <i>O idioma nacional: antologia para o colégio</i> .....	141
<b>Quadro 21</b> – Textos e autores brasileiros da continuação da era nacional da seção destinada à 3ª série em <i>O idioma nacional: antologia para o colégio</i> .....	142

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Página 222 da <i>Gramática expositiva: curso superior</i> .....	63
<b>Figura 2</b> – Capa da <i>Gramática expositiva: curso superior</i> .....	66
<b>Figura 3</b> – Páginas 5 e 6 da <i>Gramática expositiva: curso superior</i> .....	72
<b>Figura 4</b> – Páginas 59 e 60 da <i>Gramática expositiva: curso superior</i> .....	72
<b>Figura 5</b> – Páginas 195 e 196 da <i>Gramática expositiva: curso superior</i> .....	73
<b>Figura 6</b> – Página s/n da <i>Gramática expositiva: curso superior</i> , com lista de autores citados nos exemplos .....	74
<b>Figura 7</b> – Páginas 22 e 23 da <i>Gramática expositiva: curso superior</i> .....	83
<b>Figura 8</b> – Páginas 35 e 36 da <i>Gramática expositiva: curso superior</i> .....	84
<b>Figura 9</b> – Páginas 48 e 49 da <i>Gramática expositiva: curso superior</i> .....	85
<b>Figura 10</b> – Páginas 162 e 163 da <i>Gramática expositiva: curso superior</i> .....	86
<b>Figura 11</b> – Páginas 193 e 194 da <i>Gramática expositiva: curso superior</i> .....	87
<b>Figura 12</b> – Páginas 266 e 267 da <i>Gramática expositiva: curso superior</i> .....	89
<b>Figura 13</b> – Capas dos livros escolares <i>O idioma nacional: gramática para as quatro séries ginasiais</i> , <i>Antologia para o ginásio: para as quatro séries ginasiais</i> , <i>O idioma nacional: gramática para o colégio</i> , <i>O idioma nacional: antologia para o colégio</i> .....	101
<b>Figura 14</b> – Página 106 de <i>O idioma nacional: gramática para o colégio</i> .....	117
<b>Figura 15</b> – Páginas 107 e 108 de <i>O idioma nacional: gramática para o colégio</i> .....	117
<b>Figura 16</b> – Página 137 de <i>O idioma nacional: antologia para o ginásio</i> .....	124

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b> .....	15
<b>1. Gramática e texto literário na gênese da disciplina escolar Português</b> .....	23
1.1 <i>Ratio studiorum</i> : o currículo humanista da Companhia de Jesus .....	23
1.1.1 A literatura clássica no curso de <i>Letras Humanas</i> .....	26
1.1.2 Confluências entre o estudo da língua e o estudo do texto nas classes de gramática .....	30
1.2 As reformas pombalinas dos <i>estudos menores</i> e o ensino de língua .....	34
1.2.1 A autonomia do ensino de gramática portuguesa .....	37
1.2.2 O excerto literário: subsídio para o estudo da língua .....	43
1.3 O curso secundário brasileiro de orientação humanista e o ensino do vernáculo .....	46
1.3.1 Relações entre gramática e texto literário no currículo do século XIX do Colégio Pedro II: o ensino de português e de literatura .....	48
<b>2. A primazia da gramática: a <i>Gramática expositiva</i>, de Eduardo Carlos Pereira</b> .....	55
2.1 O ensino de português na Primeira República .....	55
2.2 <i>Gramática expositiva: curso superior</i> , de Eduardo Carlos Pereira: contexto histórico da obra e do autor .....	59
2.3 A obra como resultante do equilíbrio entre o tradicional e o moderno? .....	61
2.4 Organização da <i>Gramática expositiva: curso superior</i> .....	66
2.5 O excerto literário como exemplo de “bom uso” da língua portuguesa .....	74
2.6 “Exercícios analíticos” de excertos literários e provérbios .....	82
<b>3. O texto literário em evidência: <i>O idioma nacional</i>, de Antenor Nascentes</b> .....	91
3.1 Os programas oficiais para a disciplina Português nas décadas de 1930 e 1940 .....	91
3.1.1 A Reforma Francisco Campos e o ensino de Português e de Literatura na década de 1930 .....	92
3.1.2 A Reforma Capanema e a ampliação dos estudos de língua portuguesa .....	97
3.2 <i>O idioma nacional</i> , de Antenor Nascentes: contexto histórico da obra e do autor .....	100
3.3 <i>O idioma nacional: gramática para o ginásio</i> e <i>O idioma nacional: gramática para o colégio</i> .....	106
3.3.1 <i>Gramática para o ginásio</i> : concisão e simplificação das regras gramaticais .....	107
3.3.2 <i>Gramática para o colégio</i> : gramática ou manual de teoria e história da literatura? .....	115
3.4 <i>O idioma nacional: antologia para o ginásio</i> e <i>O idioma nacional: antologia para o colégio</i> .....	123
3.4.1 O conteúdo temático da <i>Antologia para o ginásio</i> e o nacionalismo do Estado Novo..	128
3.4.2 <i>Antologia para o colégio</i> : exemplares da história literária luso-brasileira .....	135
3.4.3 <i>Antologia para o ginásio</i> , <i>Antologia para o colégio</i> : relações entre leitura e gramática .....	143
<b>Considerações finais</b> .....	149
<b>Referências bibliográficas</b> .....	154

## Introdução

### O livro escolar como fonte e objeto de estudo para a história da disciplina Português

De acordo com Choppin (2004, p. 553), o livro escolar, sendo representativo do currículo prescrito para uma disciplina, em um período histórico específico, exerce uma *função referencial* ou *programática*. Desse modo, ao incorporar ideias que a escola deveria transmitir/ensinar, o livro escolar apresenta uma dimensão da cultura social mais ampla, e pode ser um indicador do projeto de formação da sociedade num determinado período histórico (CORRÊA, 2000, p. 13 e 19).

No processo de educação formal, o livro escolar integra a cultura escolar como um dos materiais que compõem o trabalho pedagógico de professores e alunos (CORRÊA, 2000, p. 17). Instrumento da *praxis* educativa, apresenta métodos de ensino e de didática embasados em compreensões epistemológicas sobre educação, e enseja certas práticas de ensino-aprendizagem desenvolvidas na escola (CORRÊA, 2000, p. 17). Seus conteúdos, na medida em que representam aspectos do currículo a ser ensinado, aparecem, de um lado, como conhecimentos legitimados, sendo o produto de uma “seleção cultural” que uma sociedade, num dado momento histórico, deseja transmitir às novas gerações; e, de outro, como saberes emergentes de uma necessidade estritamente pedagógica, que, por sua vez, exercerão influência sobre as práticas sociais e sobre a própria língua (cf. FORQUIN, 1992, p. 31 e 35; CHERVEL, 1990, p. 221).

Segundo Chervel (1990, 202 e 207), o conteúdo de ensino, exposto em livros escolares, assim como em cursos manuscritos e periódicos pedagógicos, constitui um dos mais importantes dentre os diversos componentes de uma disciplina escolar, pois é ele que distingue o ensino disciplinar de outras modalidades não escolares de aprendizagem, como as da família ou da sociedade.

Nos livros escolares pode estar registrado o indicativo mais importante dos limites, concepções e abordagem das disciplinas escolares (CORRÊA, 2000, p. 21), as quais, por seu turno, não são nem uma adaptação das ciências de referência, nem tampouco uma vulgarização, mas sim um produto específico da escola, presidido por finalidades educativas, internas ou sociais (cf. CHERVEL, 1990, p. 183-184).

Analisados de um ponto de vista sócio-histórico, os livros escolares revelam mudanças no conteúdo de uma disciplina, e na didatização do conteúdo, ao longo do tempo (SOARES, 1996, p. p. 62). Por meio do estudo serial, é possível observar o surgimento e as transformações de uma noção científica, as inflexões de um método pedagógico ou as representações de um comportamento social (CHOPPIN, 2002, p. 15; 2007, p. 5).

Na reconstituição da história das disciplinas escolares, o estudo do conteúdo de ensino ocupa um lugar de destaque, e a reconstrução das práticas de uso do livro escolar pode levar ao conhecimento dos efeitos possíveis do impresso na elaboração de disciplinas e saberes, bem como no desenvolvimento da cultura escolar (cf. CHERVEL, 1990, p. 558; Batista & GALVÃO, 2009, p. 15). Contudo, Choppin alerta que, para não incorrer em anacronismos, o pesquisador, ao analisar livros escolares, deve fazer referência unicamente a elementos que os autores didáticos tinham condições de mobilizar no momento da produção da obra, e não àqueles de que o pesquisador dispõe na ocasião do estudo (CHOPPIN, 2002, p. 21).

Conforme Choppin (2004, p. 558), a análise epistemológica e didática, ancorada em uma disciplina de referência que possui suas próprias finalidades, seus conteúdos de ensino e seus métodos de aprendizagem específicos, tem sido uma perspectiva adotada por pesquisadores a partir dos anos de 1970, os quais, em busca de respostas sobre os objetivos e funcionamento das disciplinas escolares, têm colocado aos livros escolares algumas questões, como:

**Que discursos os manuais sustentam sobre determinada disciplina e sobre seu ensino? Que concepções de história, que teorias científicas ou que doutrinas linguísticas representam ou privilegiam? Qual o papel que atribuem à disciplina? Que escolhas são efetuadas entre os conhecimentos? Quais são os conhecimentos fundamentais? Como eles são expostos, organizados? Quais métodos de aprendizagem (indutivo, expositivo, dedutivo, etc.) são apresentados nos manuais?** (CHOPPIN, 2004, p. 558, grifo nosso).

Como afirma Bittencourt (2003, p. 34), tais indagações ainda parecem ser norteadoras para as pesquisas que utilizam o livro escolar para a história da educação ou das disciplinas escolares. Desse modo, seguindo o programa proposto por Choppin (2004, p. 558), muitas dessas perguntas também serviram para nos guiar, quando procedemos à análise dos livros escolares de português editados na primeira metade do século XX, e estudados nesta dissertação. Além disso, no momento da análise, procuramos ainda observar algumas das estratégias realizadas por autores e editores, na produção dos livros escolares analisados, como a escolha dos textos, os procedimentos retóricos – ou mesmo os silenciamentos –, os questionamentos, a paginação ou a tipografia, elementos que, não sendo neutros, são

portadores de uma ideologia, como também sugere Choppin (2002, p. 22). Os procedimentos discursivos, no impresso, buscam impor uma leitura dos temas que perfazem seus conteúdos formativos, de tal maneira que o livro escolar passa a fazer parte da cultura da escola não arbitrariamente, mas sim com uma intencionalidade (cf. BATISTA & GALVÃO, 2009, p. 16-17; CORRÊA, 2000, p. 19).

### **Tema e objetivos da pesquisa**

Esta pesquisa de mestrado busca compreender as relações estabelecidas entre gramática e texto literário no ensino de Português ministrado entre as décadas de 1920 e 1940, tendo como objeto de estudo livros escolares de português da primeira metade do século XX. Para este fim, colocaram-se algumas perguntas norteadoras, tais como:

- i) qual a importância conferida à gramática e ao texto literário na história do ensino de língua portuguesa, entre as décadas de 1920 e 1940?
- ii) de que modo o estudo da gramática e o estudo do texto literário se articulam, no denominado ensino tradicional de língua portuguesa, ministrado mais precisamente entre os anos de 1920 e 1940?
- iii) a gramática e o texto literário podem se apresentar, no ensino de português, com graus variados de importância durante os decênios de 1920, 1930 e 1940?

Por meio das respostas às perguntas de pesquisa acima, procuramos atingir os seguintes objetivos:

- I) Entender qual é a importância dada à gramática e ao texto literário no ensino de português praticado nos primeiros decênios do século XX.
- II) Identificar o modo como o estudo da gramática e o estudo do texto literário se articulam no ensino de língua portuguesa realizado entre os anos de 1920 e 1940.

### **A seleção dos livros escolares analisados**

A fim de atingirmos nossos objetivos, estabelecemos alguns critérios para a seleção de obras didáticas que fossem representativas dos períodos mencionados (entre as décadas de

1920 e 1940), e que, assim, pudessem ser analisadas enquanto fonte e objeto de estudo para história da disciplina escolar Português.

Em consulta ao LIVRES – Banco de Dados de Livros Escolares Brasileiros –, realizada durante o mês de abril de 2013, registramos, aproximadamente, 85 (oitenta e cinco) livros escolares de português da década de 1920, 106 (cento e seis) da década de 1930, e 98 (noventa e oito) da década de 1940, todos catalogados na Biblioteca do Livro Didático da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Diante desse vasto acervo, e tendo em vista os objetivos que se pretendiam alcançar nesta pesquisa, fez-se necessário a elaboração de alguns critérios para a seleção do *corpus* que seria analisado, conforme descrito abaixo:

- **1º critério:** livros escolares de português publicados entre 1920 e 1940, que tivessem tido grande circulação nas escolas secundárias, com um número elevado de edições; ou que fossem citados como obras de referência para a época, por Pfromm Netto *et al.* (1974), autor que recenseou a produção didática no Brasil.
- **2º critério:** livros escolares de português que, por sua estrutura interna – seleção, organização e apresentação dos objetos de ensino – fossem representativos do período da história da disciplina escolar Português que se pretendia conhecer;
- **3º critério:** livros escolares de português que: i) sendo editados ou reeditados na década de 1920, atendessem aos três ou quatro anos do ensino secundário em que a disciplina Português era oferecida; ii) sendo publicados na década de 1940, atendessem aos sete anos do ensino secundário em que a disciplina Português passou a ser oferecida a partir de 1942.

Ao final do processo de seleção, foram escolhidas uma gramática escolar da década de 1920, e uma série didática da década de 1940, esta última sendo composta por duas gramáticas escolares e duas antologias, conforme indicações abaixo:

Título do livro	Autor	Editora	Ano de publicação e edição	Nível de ensino
<i>Gramática expositiva: curso superior</i>	Eduardo Carlos Pereira	Companhia Gráfico-Editora Monteiro Lobato	1925 (17ª edição)	2º e 3º ano do ginásio
<i>O idioma nacional: gramática para o ginásio</i>	Antenor Nascentes	Companhia Editora Nacional	1944 (1ª edição)	1º, 2º, 3º e 4º ano do ginásio
<i>O idioma nacional: antologia para o ginásio</i>	Antenor Nascentes	Companhia Editora Nacional	1944 (1ª edição)	1º, 2º, 3º e 4º ano do ginásio
<i>O idioma nacional: gramática para o colégio</i>	Antenor Nascentes	Editora Zelio Valverde	1944 (1ª edição)	1º, 2º e 3º ano do colégio
<i>O idioma nacional: antologia para o colégio</i>	Antenor Nascentes	Editora Zelio Valverde	1944 (1ª edição)	1º, 2º e 3º ano do colégio

A *Gramática expositiva* foi publicada, pela primeira vez, em 1907, pela editora Weiszflog Irmãos e Companhia, tendo como propósito atender ao programa oficial para os três primeiros anos do ginásio (MOLINA, 2004, p. 239). A partir da 2ª edição, realizada em 1909, sob a responsabilidade da Duprat & Companhia, a obra original restringe-se ao 2º e 3º ano, e recebe a designação de *Gramática expositiva: curso superior*<sup>1</sup> (MOLINA, 2004, p. 241; PEREIRA, Prólogo da 2ª edição [1909], 1925). Desde 1907 até 1958, a obra teve 114 (cento e catorze) edições; e, segundo dados levantados por Molina (2004, p. 247-250), a partir da 30ª edição, realizada pela Companhia Editora Nacional em 1932, teve uma tiragem de 460.000 (quatrocentos e sessenta mil) exemplares. Para Pfromm Netto *et al.* (1974, p. 200), “o acontecimento mais importante das primeiras décadas do século atual [século XX], na história

<sup>1</sup> Ainda em 1907, Eduardo Carlos Pereira decide elaborar uma gramática mais simplificada, extraída da *Gramática expositiva* e voltada ao 1º ano, a qual denomina de *Gramática expositiva: curso elementar*.

dos livros didáticos de português, foi o aparecimento das gramáticas de Eduardo Carlos Pereira”.

Quanto às gramáticas de Antenor Nascentes, sendo publicadas em 1944, estas foram incluídas, por Pfromm Netto *et al.* (1974, p. 201), entre as “gramáticas modernas” que passaram “a contribuir para a renovação da aprendizagem do idioma pátrio”. Tal fato atesta a importância da obra, que imprimiu um caráter renovador no ensino de língua portuguesa, quando comparada às gramáticas que a precederam. *O idioma nacional: gramática para o ginásio* e *O idioma nacional: gramática para o colégio* deveriam ser utilizadas, no ginásio e no colégio, ao lado de *O idioma nacional: antologia para o ginásio* e *O idioma nacional: antologia para o colégio*, respectivamente. Essas coletâneas de textos serviriam ao ensino da leitura, da composição e escrita de textos, além de subsídio ao aprendizado da gramática.

### **O referencial teórico-metodológico adotado**

Esta pesquisa se inscreve no campo teórico da Linguística Aplicada. O estudo realizado neste trabalho estabelece um diálogo com outras áreas do conhecimento, como a História das Ideias Linguísticas, Sociolinguística, História da Educação, História das Disciplinas Escolares, História Cultural da Leitura e Teoria Literária.

De acordo com Signorini (1998, p. 100-108), ao se conformar como uma área de investigação que tem se configurado, cada vez mais, como “uma espécie de interface que avança por zonas fronteiriças de diferentes disciplinas”, a Linguística Aplicada (LA) propicia ao pesquisador, pela exposição à multiplicidade de paradigmas, um distanciamento em relação ao seu próprio universo de referência, o que contribui, entre outras coisas, para a não reprodução de “uma certa ordem institucionalizada de posições, crenças e valores hierarquizados”. Desse modo, a análise dos livros escolares, realizada neste trabalho, cuja ênfase se apoia nos conteúdos e no modo como os objetos de ensino são selecionados, organizados e apresentados por seus autores, ao dialogar com as áreas do conhecimento mencionadas anteriormente, assume um caráter transdisciplinar, conforme descrito por Signorini (cf. 1998, p. 100-108).

## Estrutura da dissertação

Esta dissertação estrutura-se em três capítulos: “Gramática e texto literário na gênese da disciplina escolar Português” (capítulo 1), “A primazia da gramática: a *Gramática expositiva*, de Eduardo Carlos Pereira” (capítulo 2), e “O texto literário em evidência: *O idioma nacional*, de Antenor Nascentes” (capítulo 3).

O ensino humanista, de tradição greco-romana, o qual privilegiava o estudo do texto literário e da gramática, perdurou, de algum modo, no ensino de português até a década de 1940. Assim, para compreendermos a importância conferida à gramática e ao texto literário, bem como a forma como esses dois objetos de ensino se articulavam no ensino humanista de língua portuguesa praticado entre 1920 e 1940, fez-se necessário um recuo no tempo, que nos possibilitasse conhecer um pouco mais sobre o ensino de língua (latina e portuguesa) realizado nos colégios jesuítas no século XVII, nas escolas régias no século XVIII, e no curso secundário no século XIX. Por esse motivo, o primeiro capítulo, “Gramática e texto literário na gênese da disciplina escolar Português”, traça um breve histórico do ensino de língua ministrado entre os séculos XVII, quando se estabeleceram os primeiros colégios jesuítas no Brasil, e XIX, quando houve a fundação do Colégio Pedro II, considerado modelo para as demais escolas secundárias do país. Primeiramente, a partir da análise do *Ratio studiorum*, o método pedagógico dos jesuítas, procura-se compreender a importância da literatura clássica no currículo humanista da Companhia de Jesus, bem como as confluências entre o estudo das regras da gramática latina e o estudo do texto literário em latim, nas classes de gramática do curso de *Letras Humanas*. Em seguida, o capítulo trata do processo de institucionalização da gramática portuguesa como “componente curricular” no estudo de humanidades, e das alterações no ensino de latim e dos textos clássicos da tradição greco-romana, no contexto das reformas pombalinas dos *estudos menores*, ocorridas no século XVIII. Por fim, discutem-se ainda algumas relações entre gramática e texto literário nas diferentes disciplinas em que o vernáculo era ensinado no curso secundário, de acordo com o currículo do século XIX do Colégio Pedro II.

O segundo capítulo, “A primazia da gramática: a *Gramática expositiva*, de Eduardo Carlos Pereira”, investiga o ensino de língua portuguesa ministrado nos anos de 1920, período em que a disciplina escolar Português priorizava o aprendizado da gramática em relação à leitura e escrita. Nesse sentido, o capítulo contextualiza o ensino de português na Primeira

República. E, posteriormente, analisa a 17ª edição da *Gramática expositiva: curso superior*, de Eduardo Carlos Pereira, publicada em 1925, com especial atenção ao emprego de excertos literários como exemplo de “bom uso” da língua portuguesa, e aos “exercícios analíticos” com trechos de literatura e provérbios, propostos pela gramática escolar.

O terceiro capítulo, “O texto literário em evidência: *O idioma nacional*, de Antenor Nascentes”, aborda o ensino de português ministrado entre as décadas de 1930 e 1940, momento em que os programas oficiais de ensino e a elaboração de livros escolares buscaram dar maior destaque ao texto literário na sala de aula, subordinando o estudo da gramática à leitura de textos da literatura, principalmente brasileira e portuguesa. Desse modo, primeiramente, o capítulo discute aspectos da Reforma Francisco Campos (1931) e da Reforma Capanema (1942), no que diz respeito às disposições sobre ensino de Português e de Literatura no secundário. E, depois, analisa quatro livros escolares da série didática *O idioma nacional*, de Antenor Nascentes – *Gramática para o ginásio*, *Gramática para o colégio*, *Antologia para o ginásio* e *Antologia para o colégio*, lançados em 1944.

## Capítulo 1

### Gramática e texto literário na gênese da disciplina escolar Português

No aprendizado das belas-letas (língua e literatura clássicas), os estudantes dos colégios dedicavam-se à leitura dos autores antigos e exercitavam a composição escrita. Em realidade, o contato com os textos constituía o fundamento dessa formação. A apropriação do saber se dava pela leitura de bons autores da Antiguidade, iniciava pela preleção e comentário do mestre e prosseguia pela memorização dos textos e dos extratos; pela tradução, a recitação das lições e pela redação de textos em prosa e verso.

Rosa Fátima de Souza (2008, p. 92)

#### 1.1 *Ratio studiorum*: o currículo humanista da Companhia de Jesus

Na segunda metade do século XVI, sob a responsabilidade dos jesuítas, estabeleceram-se as primeiras instituições de ensino no Brasil. De acordo com Azevedo (2010, p. 539-541, 565-566), desde a chegada dos jesuítas à Colônia em 1549, até a sua expulsão pelo Marquês de Pombal em 1759, foram esses religiosos quase os únicos educadores do Brasil Colonial. As outras ordens religiosas, que por aqui se fixaram a partir de 1580, se dedicavam à vida monástica e à pregação, sem conferir à educação “o papel primordial que ela assumia no plano de atividades dos jesuítas” (p.540). Além disso, a Companhia de Jesus contou com o favorecimento da Coroa Portuguesa, recebendo “largas doações de terras e aplicações de rendimentos reais à dotação de seus colégios” (p. 566); de modo que, como afirma Rama (1984, p. 42), a ação educativa da Ordem, tendo sido paralela à estruturação administrativa e eclesiástica na Colônia, representava parte da “articulação letrada que rodeia o poder”<sup>2</sup>.

As *escolas de ler, escrever e contar*, que funcionavam tanto nos colégios como nas casas da Companhia de Jesus espalhadas pelas capitanias, mantinham estreitas relações com

---

<sup>2</sup> Angel Rama (1984, p. 41-43), ao identificar a ação educativa da Companhia de Jesus como “parte da articulação letrada que rodeia o poder”, está se referindo à colonização da Nova Espanha; entretanto, a mesma noção pode ser estendida ao Brasil Colonial, visto que a Ordem dos Inacianos funcionou, nas colônias portuguesas e espanholas, como um braço do Absolutismo ibérico. Segundo o autor, “uma plêiade de religiosos, administradores, educadores, profissionais, escritores e múltiplos servidores intelectuais” compunha o mundo letrado em torno do poder, que executava as suas ordens (RAMA, 1984, p. 43).

os ideais evangelizadores da catequese, estendendo-se, por isso, não só aos filhos dos colonos, mas também aos dos índios (LEITE S. J., 1938, t. I, p. 72). Nessas classes elementares, os filhos dos portugueses recebiam a primeira instrução, e os dos nativos, além de aprender a ler, escrever, contar e falar português, eram instruídos nas “coisas necessárias à sua salvação” (AZEVEDO, 2010, p. 545). O curso de *Letras Humanas*, que no programa dos jesuítas consistia numa gradação superior a essa *escola dos meninos*<sup>3</sup>, era oferecido unicamente nos pátios dos colégios (LEITE S. J., 1938, t. I, p. 71-72), e servia à formação de homens letrados e eruditos, pertencentes a uma elite local, que se julgava habilitada a prosseguir nos estudos, e que era encarregada de dirigir a sociedade, de modo a consolidar o projeto colonizador de Portugal e fortalecer os laços da Colônia com a Metrópole (AZEVEDO, 2010, p. 554; PAIVA, 2000, p. 44; cf. RAMA, 1984, p. 45).

De acordo com o *Ratio studiorum* de 1599, método pedagógico dos jesuítas, o curso de *Letras Humanas* abrangia gradativamente cinco classes: gramática inferior, gramática média, gramática superior, humanidades e retórica. Conforme aponta Franca S. J. (1952, p. 48), as classes de gramática média e inferior poderiam se desdobrar em outras duas, A e B, ou “ínfima gramática *primi ordinis* e ínfima gramática *secundi ordinis*”. Visto que cada classe representava um estágio de progresso no conhecimento e domínio da matéria, e não necessariamente o tempo determinado de um ano, sendo o aluno promovido à classe superior somente depois de ter assimilado os conteúdos anteriores, o curso em sua totalidade geralmente compreendia seis ou sete anos de duração (FRANCA S. J., 1952, p. 47-48; LEITE S. J., 1949, t. VII, p. 154), conforme demonstra o quadro 1:

**Quadro 1 – Classes do curso de *Letras Humanas***

Grau	Classe	Ano
1	Retórica	7
2	Humanidades	6
3	Gramática Superior	5
4	Gramática Média A	4
	Gramática Média B	3
5	Gramática Inferior A	2
	Gramática Inferior B	1

Fonte: FRANCA S. J. (1952, p. 18)

<sup>3</sup> Autores como Pe. Serafim Leite S. J. (1949, t. VII, p. 149) e Pe. Leonel Franca S. J. (1952, p. 47) procuram estabelecer uma equivalência entre o curso de *Letras Humanas* e o ensino secundário; já Fernando de Azevedo (2010, p. 561) relaciona-o ao “ensino médio de tipo clássico”, termos provavelmente empregados para denominar o grau de estudos que se seguia ao ensino elementar ou primário, à época da produção de suas obras.

O estudo gradual do curso de *Letras Humanas*, que se iniciava pelas classes de gramática – inferior, média e superior –, passava pela classe de humanidades, e culminava com a de retórica, fundamentava-se em um preceito dos antigos, o qual tinha na gramática o alicerce da *paideia*, isto é, a formação do homem. Para Quintiliano, que, em sua *Instituto Oratoria*, apresenta um plano de estudos para o futuro orador, a gramática é disciplina propedêutica, responsável por conferir ao orador o domínio do idioma (PEREIRA, 2005, p. 60-61). Entretanto, já na Grécia Antiga, a gramática, atividade calcada no estudo aprofundado dos poetas e de outros escritores clássicos, era objeto de ensino destinado aos jovens que, tendo concluído o ensino elementar, se preparavam para um curso superior de Retórica ou de Filosofia. Com o tempo, entre os gregos, junto a esse ensino propedêutico da gramática passou a fazer parte uma parcela do domínio da Retórica, por meio da realização de exercícios preparatórios para a composição de discursos<sup>4</sup>. Dessa forma, princípios de retórica, que antes eram ministrados apenas no ensino superior pelos retóricos, passaram a ser ensinados também nessa espécie de “ensino secundário” pelos gramáticos (MARROU, 1966, p. 252-253 e 270), aspecto que se conservou ainda na educação jesuítica, na medida em que esta incluía a Retórica entre as classes do curso de *Letras Humanas*.

A organização das classes do currículo humanista da Companhia de Jesus é herdeira do sistema das artes liberais<sup>5</sup>, também fixado pelos antigos. Das três vias do *trivium* – gramática, retórica e dialética –, duas delas mantiveram-se no programa dos jesuítas: a gramática e a retórica. Essas artes, que se constituíam em número de sete<sup>6</sup>, eram chamadas “liberais”, porque deveriam ser cultivadas pelo homem livre; sem que isso representasse possibilidade de ganho monetário (CURTIUS, 2013, p. 72). Chervel e Compère (1999, p. 152) explicam que a “educação liberal mantém uma distância em relação a toda

---

<sup>4</sup> De acordo com Marrou (1966, p. 270), “antes de tratar da composição de discursos propriamente ditos, a retórica helenística fazia os estudantes percorrerem toda uma gama, doutamente, graduada de exercícios preparatórios. O adolescente devia exercitar-se sucessivamente na fábula, na narração, na *chrie* [máxima moral atribuída a uma personagem célebre], na sentença, na confirmação (ou refutação), nos lugares comuns, no elogio (ou censura), na comparação, na etopeia [exposição descritiva dos costumes e das paixões humanas], na descrição, na tese e, enfim, na disputa de lei”.

<sup>5</sup> A palavra “arte”, do sintagma nominal “arte liberal”, segundo Curtius (2013, p. 73), não deve ser confundida com o conceito de “arte” em sua acepção moderna. Para os antigos, “arte” significa “conjunto de regras que ensinam a fazer com acerto alguma coisa”, pois “*ars*”, termo que dá origem à “arte”, estava relacionado à “*artus*”, que quer dizer “estreito”. Nesse sentido, ainda de acordo com o autor, “as artes incluíam tudo em regras estreitas”.

<sup>6</sup> As artes liberais abarcam o *trivium* (três vias), composto pela gramática, retórica e dialética, e o *quadrivium* (quatro vias), formado pela aritmética, geometria, música e astronomia. Na Idade Média, “das sete artes, estudaram-se muito mais a fundo as do *trivium* que as do *quadrivium*, e mais profundamente a gramática, uma vez que era considerada o fundamento de todas as outras” (CURTIUS, 2013, p. 72-73, 78).

especialização”, nela, “não se aprende nada que seja diretamente útil às profissões que serão exercidas em seguida”. Para Azevedo (2010, p. 559-561, 572-581), no Brasil Colônia, o ensino de *Letras Humanas* destinava-se a desenvolver “uma cultura [ocidental] básica, desinteressada, sem preocupações profissionais, e uniforme em toda extensão do território”; formando os letrados de uma pequena aristocracia, futuros padres-mestres, teólogos, magistrados e juizes, e preparando-os para seguir os estudos superiores em direito e medicina nas universidades europeias, sobretudo na de Coimbra.

Segundo Leite S. J. (1949, t. VII, p.149), no Brasil, foi pelo ensino dos rudimentos de latim, em 1550, no Colégio dos Meninos de Jesus, do Padre Leonardo Nunes, na Vila de São Vicente, e quase simultaneamente na Bahia, Espírito Santo e Pernambuco, que o estudo de *Letras Humanas* teve início. Primeiramente, tais estudos estiveram mais próximos do programa do Colégio de Évora, datado de 1563; e, a partir do começo do século XVII, se adaptaram ao plano do *Ratio studiorum*<sup>7</sup> (LEITE S. J., 1949, t. VII, p. 151-152).

### 1.1.1 A literatura clássica no curso de *Letras Humanas*

Na “Introdução” ao *Método pedagógico dos jesuítas*, o *Ratio studiorum*, o objetivo do curso de *Letras Humanas* é descrito pelo Padre Leonel Franca S. J. (1952, p. 49) como “a arte acabada da composição oral e escrita”:

O aluno deve desenvolver todas as suas faculdades, postas em exercício pelo homem que se exprime e adquirir a arte de vaziar esta manifestação de si mesmo nos moldes de uma expressão perfeita. As classes de gramática asseguram-lhe uma expressão clara e exata, a de humanidades, uma expressão rica e elegante, a de retórica mestria perfeita na expressão poderosa e convincente *ad perfectam eloquentiam informat*.

A finalidade do currículo humanista dos jesuítas, assim como a organização de suas classes, remonta ao ideal da *paideia* helenística, uma educação que almejava a “expressão perfeita”, baseada em parâmetros de clareza, exatidão, riqueza e elegância, a fim de alcançar a persuasão<sup>8</sup>. Para a civilização grega, o conceito de *humanidade* estava intimamente ligado à capacidade que o homem possui de articular a linguagem, em contraposição aos animais, nos quais tal característica é ausente (SNELL, 2001, p. 258). Dessa forma, “a arte de vaziar [expressar] esta manifestação de si mesmo”, ou seja, do que é inerente ao ser humano, a que

<sup>7</sup> Trataremos, aqui, apenas do *Ratio studiorum*, não sendo, portanto, assunto de nossas discussões o programa do Colégio de Évora, o qual poderá ser consultado em Leite S. J. (1949, t. VII, p. 152).

<sup>8</sup> Essa educação eminentemente oratória nasce com Isócrates, educador da Grécia do século IV a. C., sob a influência dos sofistas e da ética filosófica, estendendo-se ao mundo helenístico, e, em seguida a Roma, da qual a tradição da Idade Média latina é herdeira (MARROU, 1966, p. 130-149).

se refere Franca S. J. (1952, p. 49), estudioso do *Ratio studiorum*, traz em seu bojo esse conceito de *humanidade* grega.

De acordo com Jeager (2013, p. 12), o *humanismo*, em seu sentido originário, relaciona-se ao que se concebia, entre os gregos, como a ideia universal de homem, cuja essência acreditava-se ser determinada por leis gerais. A esse homem ideal aspirava a educação grega, através, principalmente, do exercício da linguagem, o qual deveria pautar-se nos modelos da literatura clássica<sup>9</sup>. Visto que, para os gregos, o conhecimento dos poetas constituía “um dos atributos principais do homem culto, um dos valores supremos da cultura”, na *paideia*, os textos clássicos eram lidos como exemplos de perfeição linguística e moral (MARROU, 1966, p. 266 e 348).

Jeager (2013, p.13) afirma que os gregos foram os primeiros a considerar como clássicas as grandes obras artísticas de seu povo, fundando, assim, o paradigma do estudo classicista, próprio do *humanismo*<sup>10</sup>. No que diz respeito à seleção dos autores apresentados no programa da Companhia de Jesus, é sobre esse paradigma que ela se assenta, posto que, a partir do ensino da literatura greco-romana, patrimônio cultural conservado pela Idade Média, procura oferecer aos alunos exemplos de perfeição de estilo e exemplos de ordem moral. Dessa maneira, ao lado dos cristãos S. Crisóstomo, S. Basílio e S. Gregório Nazianzeno, padres da Igreja grega e autores de uma literatura de obediência estritamente cristã<sup>11</sup>, figuram no plano do *Ratio*, como autores modelares, Cícero, Ovídio, Catulo, Virgílio, Homero, Hesíodo, Píndaro, Horácio, entre outros:

Na gramática *inferior*, Cartas mais fáceis de Cícero; primeiras noções de grego.  
Na gramática *média*, Cartas de Cícero *ad familiares*, poesias mais fáceis de Ovídio; catecismo grego, *Tabula* de Cebes.  
Na gramática *superior*, prosa no 1º semestre, as cartas mais importantes de Cícero *ad familiares*, *ad Atticum*, *ad Quintum fratrem*; no segundo semestre, Cícero, *De Senectute*, *De Amicitia*, *Paradoxa* ou outros livros semelhantes. Poesia: no primeiro semestre, trechos seletos de Catulo, Tibulo e Propércio, *Éclogas* de Virgílio, ou ainda os livros mais fáceis do mesmo autor como o 4º das *Geórgicas*, ou o 6º e 7º da *Eneida*. Em grego, S. Crisóstomo, Esopo, Agapito e outros análogos. Nas três classes de gramática, como texto, adote-se a gramática do P. Álvares.

---

<sup>9</sup> O termo *literatura*, como forma de denominar a “arte da expressão através da linguagem verbal”, passou a ser usado somente a partir da segunda metade do século XVIII (cf. AGUIAR e SILVA, 1984, p. 3). Entre os gregos, esse tipo de arte não tinha recebido ainda um nome, conforme atesta Aristóteles (2005, p. 19), em sua *Poética*: “A arte que se utiliza apenas de palavras, sem ritmo ou metrificadas, estas seja com variedade de metros combinados, seja usando uma só espécie de metro, até hoje não recebeu um nome”.

<sup>10</sup> Segundo Marrou (1966, p. 253), “uma cultura clássica define-se por um conjunto de grandes obras-primas, fundamento reconhecido da escala dos valores”.

<sup>11</sup> Para Chervel e Compère (1999, p. 153), a inclusão de padres da Igreja grega, no *Ratio* dos jesuítas, de 1599, entre os autores das três últimas classes, representa uma tentativa de solucionar as contradições “entre os dogmas, a moral, os usos e os modelos do cristianismo e do paganismo”.

Em *humanidades*: Latim – Cícero, obras de filosofia moral, no 1º semestre; no 2º algumas orações como *Pro lege Manilia*, *Pro Archia*, *Pro Marcello* ou outras pronunciadas diante de Cesar; dos historiados Cesar, Salustio, Tito Livio, Cúrcio e outros semelhantes; dos poetas, principalmente Virgílio, com exceção do 4º livro da *Eneida*, odes seletas de Horácio, elegias epigramáticas e outras composições de poetas clássicos. Grego: No 1º semestre, Orações de Isócrates, S. Crisóstomo, S. Basílio, epístolas de Platão, Sinésio, trechos seletos de Plutarco; no 2º semestre, poesias de Focílides, Teognides, S. Gregório Nazianzeno, Sinésio e outros semelhantes. Para os preceitos de retórica, o tratado do P. Cipriano Soares. Em *retórica*, os preceitos devem ser explicados pelos livros de Cícero e de Aristóteles (Retórica e Poética), o estilo deve ser formado principalmente em Cícero, ainda que se devam conhecer também os melhores historiadores e poetas. Para o grego, só se utilizem autores antigos e clássicos. Demóstenes, Platão, Tucídides, Homero, Hesíodo, Píndaro, e outros assim, entre os quais se deve incluir com razão os Santos Gregório Nazianzeno, Basílio e Crisóstomo (FRANCA S. J., 1952, p. 49-50).

Esta seleção, bem como sua distribuição entre as classes do curso de *Letras Humanas*, estabelecia a literatura clássica como ponto central do currículo humanista, a qual servia de base para o ensino desde a classe de gramática inferior, início dos estudos humanísticos, até a de retórica, classe de nível mais elevado. A didatização dessas obras ocorria tanto no aspecto progressivo que a leitura de alguns autores assumia no decorrer das classes como na supressão ou escolha de trechos de poetas. Desse modo, deveriam ser escolhidos “trechos seletos de Catulo, Tibulo e Propércio”, bem como as “poesias mais fáceis de Ovídio”, as “*Éclogas* de Virgílio ou os livros mais fáceis do mesmo autor, como o 4º das *Geórgicas*, ou o 6º e 7º da *Eneida*”; em contrapartida, o 4º livro da *Eneida* deveria ser suprimido. Já os textos de Cícero apresentavam-se, no currículo, de maneira a obedecer a uma gradação no nível de dificuldade, baseada provavelmente no grau estimado de maturidade do aluno. Assim, as “cartas mais fáceis” desse autor eram indicadas à classe inferior de gramática; as correspondências *ad familiares* [aos parentes], à classe média. Na gramática superior, o repertório de textos do orador romano era alargado, com a inclusão das “cartas mais importantes de Cícero *ad familiares* [aos parentes], *ad Atticum* [a Ático], *ad Quintum fratrem* [ao irmão Quinto], no primeiro semestre; e *De senectute* [Da velhice], *De amicitia* [Da amizade], *Paradoxa* [Paradoxos] ou outros livros semelhantes, no segundo semestre”. As obras de “filosofia moral”, possivelmente por serem consideradas mais complexas, ficavam reservadas à classe de humanidades. Segundo a regra de número dez, da seção “regras comuns a todos os professores das faculdades superiores”, contida no *Ratio Studiorum*, a explicação do assunto do texto deveria ser contemplada na aula, de forma que a atenção do aluno se voltasse “aos autores que tratam a matéria com amplitude e rigor” (FRANCA S. J., 1952, p. 146); tal orientação indica a importância assumida por esses textos clássicos enquanto autoridade nas

classes do currículo humanista dos jesuítas<sup>12</sup>. Chervel e Compère (1999, p. 152), afirmam que “quando os colégios foram fundados, no século XVI, não existia, no Ocidente moderno, um corpo de textos que se equiparasse aos da Antiguidade”.

Curtius (2013, p. 85-88), apoiado em testemunhos sobre autores didáticos, dos séculos IX a XII, sustenta que Cícero, Salústio, Horácio e Virgílio, os quais figuram na lista do *Ratio studiorum*, eram tidos como apropriados para o ensino devido, sobretudo, ao seu caráter moralizante. Ainda de acordo com o estudioso, as seleções que agrupavam autores pagãos e cristãos, numa mesma obra didática, não atendiam nem a critérios cronológicos, nem de agrupamento por assunto, o que conferia a esses textos um valor atemporal. Conforme informações de Chervel e Compère (1999, p. 154-155), os trabalhos de edição de textos para uso escolar, durante os séculos XVI e XVII, envolviam processos de “adaptação das obras antigas ao cristianismo reinante, à moral imposta e conveniente à sociedade da época”; de modo que havia uma assimilação das obras do paganismo aos valores cristãos. Em se tratando dos “livros de texto para as escolas” no Brasil Colônia, Leite S. J. (1938, t. II, p. 542) informa que, no início das missões jesuíticas, estes eram escassos, de modo que o Padre Anchieta dedicava-se “a escrever os indispensáveis apontamentos e a distribuí-los pelos alunos”.

Os autores indicados no *Ratio studiorum*, devido ao caráter exemplar que representavam no estudo de *Letras Humanas*, constituíam-se como *auctor* (autor) e *auctoritas* (autoridade), pois no currículo dos jesuítas, assim como para os gregos e romanos antigos, estes representavam não uma individualidade expressiva, mas “um gênero, um uso, ou uma disciplina”, que deveria ser imitada (cf. HANSEN, 1992, p. 18-29). A *imitatio* (imitação), por sua vez, refere-se ao uso de modelos para a escrita, desde os estágios elementares do aprendizado da linguagem no processo de escolarização, até a composição avançada (VICKERS, 1999, p. 22). De acordo com Vickers (1999, p. 23), na obra *De oratore*, Cícero aponta para a necessidade de o orador, na composição de seus discursos, escolher a matéria com atenção (*inventio*), encontrar um bom modelo para imitar, copiar as virtudes deste modelo evitando suas falhas, repetir e praticar.

---

<sup>12</sup> Segundo afirmação de Curtius (2013, p. 95), “os autores são, em primeiro lugar, para toda a Idade Média, e ainda para o século XVI, autoridades científicas”, não sendo apenas “fontes de saber”, mas “um tesouro da ciência e filosofia da vida”.

### 1.1.2 Confluências entre o estudo da língua e o estudo do texto nas classes de gramática

De acordo com o *Ratio studiorum*, o objetivo da classe inferior de gramática era “o conhecimento perfeito dos elementos da gramática [grega e latina], e inicial da sintaxe”, o que compreendia elementos de morfologia, como o estudo dos nomes e dos verbos, e um estudo introdutório sobre o papel dos verbos na sentença (FRANCA S. J., 1952, p. 211). A finalidade da classe média de gramática era “o conhecimento ainda que imperfeito de toda a gramática [do latim e do grego]” (p. 208). E a classe superior almejava “o conhecimento perfeito da gramática [latina e grega]”, incluindo, em latim, “a construção figurada e a retórica”, e rudimentos de grego, ou seja, as oito partes da oração (p. 204). Para as três classes, previam-se atividades, como a leitura, explicação, repetição e recitação de cor de pontos da gramática [do latim e do grego], assim como de Cícero, dos poetas e do catecismo; perguntas feitas pelo professor ou pelos alunos uns aos outros sobre a matéria vista, em forma de desafio; e exercícios escritos (cf. FRANCA S. J., 1952, p. 204-214).

Para a aprendizagem do latim, o *Ratio* indicava a gramática latina do Padre Manuel Álvares – português natural da Ilha da Madeira (cf. LEITE S. J., 1938, t. I, p. 72) –, cujas regras deveriam ser explicadas, repetidas e recitadas de cor: “Todas as regras do Padre Álvares (da Gramática) deverão, portanto, dividir-se em três partes, uma para cada classe, de tal modo, porém, que em cada uma delas se repita sempre o que foi ensinado na classe imediatamente inferior (...)” (FRANCA S. J., 1952, p. 182-183).

A lição de gramática deveria se restringir ao aprendizado de uma única regra, e ir avançando à medida que esta fosse assimilada pelos alunos (cf. FRANCA S. J., 1952, p. 214); o que não significava que o domínio do latim fosse menos exigido nas classes de gramática (cf. FRANCA S. J., 1952, p. 209). A preocupação com a língua latina estava presente ainda em outros momentos da aula, como na leitura e explicação dos textos clássicos, nos exercícios de escrita e nos desafios, atividades nas quais se demandava observância às regras gramaticais do latim. Além disso, o costume de falar latim deveria ser rigorosamente vigiado pelos professores e alunos, sendo permitido usar o vernáculo somente nos dias de feriado e nas horas de recreio, e aqueles que negligenciassem tal norma corriam o risco de serem punidos (FRANCA S. J., 1952, p. 134 e 184). No Brasil, dominar regras da gramática significava conhecer e saber aplicar as normas da gramática latina, já que o ensino de grego, embora tivesse sido indicado pelo *Ratio studiorum*, restringiu-se apenas a “noções essenciais da

língua”, nos colégios jesuítas brasileiros, sendo muitas vezes substituído pelo aprendizado do tupi<sup>13</sup> (LEITE S. J., 1949, t. VII, p. 161).

Para Burke (1995, p. 52), o latim permaneceu como língua viva na Europa, até o século XIX, em diversos âmbitos, inclusive no acadêmico<sup>14</sup>. Entretanto, Auroux (2009, p. 41-46) afirma que a língua da cultura intelectual, assim como da religião e da administração, era um latim abstrato, “objeto de uma gramática teórica”, visto que já tinha perdido o seu papel vernacular desde a fragmentação do Império Romano do Ocidente, e o aparecimento das línguas neolatinas ocorrido entre os séculos VII e IX. Para um aluno do colégio jesuíta no Brasil, diferentemente do vernáculo, que ele aprendia no cotidiano, o latim era uma segunda língua a ser aprendida no processo de escolarização. Por isso, “a gramática latina se torna prioritariamente uma técnica de aprendizagem da língua”, conforme é registrado desde o século IX no contexto europeu (AUROUX, 2009, p. 42).

Por outro lado, embora o *Ratio studiorum* proibisse expressamente o uso do vernáculo por professores e alunos, nas classes do curso de *Letras Humanas*, o mesmo documento recomendava ao professor que a explicação do sentido dos textos lidos fosse dada em língua vulgar, da mesma maneira que “o assunto do exercício escrito deveria ser ditado, palavra por palavra em vernáculo”, e textos em latim deveriam ser traduzidos pelos alunos para a língua materna e vice-versa (cf. FRANCA S. J., 1952, p. 213). Contudo, a língua portuguesa ainda não estava instituída como objeto de ensino, nesta etapa da aprendizagem. Leite S. J. (1949, t. VII, p. 154-155) informa que o ensino da gramática portuguesa reservava-se apenas à *escola ou classe dos meninos*, um tipo de instrução primária, que antecedia o curso de *Letras Humanas*. Já neste último, até os livros escritos “em romance”, isto é, em vernáculo, eram interditados, por representarem obstáculo ao cultivo do latim (LEITE S. J., 1938, t. II, p. 543).

A leitura e a explicação dos textos clássicos, principalmente de Cícero, segundo o método pedagógico dos jesuítas, aconteceriam no período da aula denominado “preleção dos autores”, que durava em torno de meia hora, ocorrendo após breve repetição da preleção anterior (cf. FRANCA S. J., 1952, p. 204 e 211). Nas classes inferior e média de gramática, durante a preleção, o professor deveria ler o texto em latim e esclarecer o seu sentido, usando para isso a língua vernácula como auxiliar na leitura e na explicação, bem como demonstrar

---

<sup>13</sup> Segundo Leite S. J. (1938, t. II, p. 545), o aprendizado do tupi pelos jesuítas estava ligado aos ideais evangelizadores da Companhia de Jesus, e cumpria uma das regras dessa Organização, a qual determinava “que todos aprendessem a língua da terra onde residissem, se não vissem que seria mais útil a sua própria”, na catequese.

<sup>14</sup> Os outros “domínios linguísticos” de que trata Burke (1995, p. 52) são o eclesiástico e o pragmático.

as regras da gramática do latim empregadas no texto, além de abordar e exemplificar as metáforas:

6. Preleção dos autores. – A preleção de Cícero, que por via de regra não excederá quatro linhas, obedecerá ao método seguinte: em primeiro lugar, leia seguidamente todo o trecho e indique, resumidamente, em vernáculo, o sentido. Em seguida traduza o período no idioma pátrio, palavra por palavra. Em terceiro lugar, retomando o trecho, indique-lhe a estrutura, e, analisando o período, mostre as palavras e os casos por elas regidos, estenda-se sobre a maior parte dos pontos relativos às regras da gramática explicadas; faça uma ou outra observação, mas muito simples, sobre a língua latina; explique as metáforas com exemplos muito acessíveis e não dite coisa alguma, a não ser talvez o argumento. Em quarto lugar, percorra de novo o trecho do autor em vernáculo (FRANCA S. J., 1952, p. 213).

O método de leitura e explicação de textos, a ser realizado na classe superior de gramática, indicava uma explicação um pouco mais aprofundada do texto, com a inclusão, ainda que brevemente, de esclarecimentos acerca do vocabulário, da etimologia das palavras, da mitologia e da história narrada:

5. Preleção. – A preleção obedecerá à seguinte forma. Primeiro resuma o assunto em latim e em vulgar. Em seguida interprete cada período de modo que a exposição vernácula se siga imediatamente à latina. Em terceiro lugar, retomando o trecho de princípio (a menos que prefira inserir este ponto na exposição) escolha duas ou três palavras, explique-lhes o sentido e a derivação, confirmando esta explicação com um ou dois exemplos tomados principalmente do mesmo autor. Desenvolva também e esclareça as metáforas; sobre a mitologia, a história, quanto se refere à erudição, se ocorrer, passe rapidamente; colha duas ou três frases mais elegantes; por último percorra o trecho do autor em vulgar (em vernáculo mais elegante). Poderá também ditar o mais brevemente possível o assunto em latim, as observações, as propriedades e frases (FRANCA S. J., 1952, p. 206).

As práticas de leitura do currículo humanista da Companhia de Jesus, prescritas na “preleção dos autores”, sugerem uma aproximação ao que era realizado na educação grega, na qual a explicação do texto dividia-se em duas partes: a **explicação literal**, que compreendia o estudo do vocabulário, da etimologia das palavras, da construção, dos casos; e a **explicação literária**, a qual abrangia comentários sobre a história narrada pelo autor, as personagens, os lugares, os tempos, os acontecimentos e as passagens mitológicas (cf. MARROU, 1966, p. 261-264). A essas práticas, os romanos, que continuaram a repeti-las dos gregos, chamavam de *verborum interpretatio*, comentário da forma, e *historiarum cognitio*, comentário do conteúdo (MARROU, 1966, p. 430-432). Tanto para os gregos como para os romanos, o conhecimento dos elementos da explicação literária, ou do comentário do conteúdo, era sinal de erudição (MARROU, 1966, p. 262-264 e 432-433). A mesma ideia reaparece no *Ratio studiorum*, pois ao orientar, que, “sobre a mitologia, a história, quanto se refere à erudição, se ocorrer, [o professor] passe rapidamente” (FRANCA S. J., 1952, p. 206), o documento

classifica a mitologia e a história como informações eruditas. Segundo Franca S. J. (1952, p. 57), no *Ratio*, a *eruditio* compreendia “noções de história, geografia, mitologia, etnologia, arqueologia e instituições da Antiguidade Greco-Romana que poderiam elucidar o sentido do trecho analisado”.

Além de ser objeto de leitura e explicação, a prosa de Cícero constituía ainda referência para os trabalhos escritos, nas três primeiras classes do curso de *Letras Humanas*. Na classe inferior de gramática, a partir das “cartas mais fáceis de Cícero”, seriam propostos exercícios de tradução e transcrição<sup>15</sup>, nos quais o aluno deveria “traduzir um trecho de Cícero do latim para o vernáculo e, em seguida, retrovertê-lo para o latim”, ou ainda “transcrever alguma versão curta do mesmo autor, ou alguma expressão para aplicação das regras de sintaxe” (FRANCA S. J., 1952, p. 213). Nas classes média e superior de gramática, o “assunto dos exercícios escritos”, que partiria, como antes, das epístolas de Cícero, deveria igualmente servir à aplicação das normas da gramática do latim, e à imitação do orador latino (cf. FRANCA S. J., 1952, p. 210). A obediência às regras gramaticais e a imitação dos clássicos seriam observados pelo professor no momento da correção desses exercícios: “3. Modo de corrigir os exercícios. – Na correção dos exercícios escritos aponte as faltas contra as regras de gramática, ortografia e pontuação; note se o aluno evitou as dificuldades, se descuidou da elegância e imitação dos clássicos” (FRANCA S. J., 1952, p. 205-206).

A poesia e o catecismo, ao lado das cartas de Cícero, também eram lidos e memorizados, para posterior recitação de cor, nas classes de gramática (cf. FRANCA S. J., 1952, p. 204-208, 211). Curtius (2013, p. 95) salienta que a coleção de versos mnemônicos, os quais condensavam experiências psicológicas e regras de vida, colhidos nos poetas, era uma prática corrente na Idade Média, herdada dos antigos<sup>16</sup>. De acordo com esse costume, os versos tidos como “edificantes” eram guardados de cor, colecionados e dispostos em ordem alfabética para fácil consulta. Considerando-se a educação jesuítica, em seu contexto histórico, como filiada a esses hábitos medievais, é possível afirmar que a memorização e a recitação de poemas apresentavam aí um fim moralizante, assim como decorar o catecismo servia à “exortação espiritual”.

---

<sup>15</sup> Além dos exercícios de tradução e transcrição, para a classe inferior de gramática, o *Ratio studiorum* previa exercícios escritos acerca da lição dos elementos de grego que os alunos deveriam estudar (cf. FRANCA S. J., 1952, p. 213).

<sup>16</sup> A memorização e a recitação de cor de textos lidos eram práticas que já se faziam presentes na educação greco-romana (cf. MARROU, 1966, p. 260).

O texto dos poetas poderia ser ditado pelo professor, na classe superior de gramática; da mesma forma que, em todas as classes do curso de *Letras Humanas*, “o assunto do exercício escrito deveria ditar-se palavra por palavra, em vernáculo” (FRANCA S. J., 1952, 206-207). O costume de ditar “escritos de estilo elevado” era comum já na Antiguidade, o qual se perpetuou na Idade Média<sup>17</sup> (CURTIUS, 2013, p. 116), sendo incorporado ao método pedagógico dos jesuítas. O estudo dos elementos da poesia, como a métrica e o acento, e dos gêneros poéticos era igualmente prescrito para esta classe: “Terminada a repetição da gramática, explique-se diariamente a métrica, acrescentando as exceções, os gêneros poéticos e as regras dos nomes patronímicos e do acento” (FRANCA S. J., 1952, p. 205). Durante toda a Idade Média latina, a métrica esteve incluída na gramática, já que, nos tempos helênicos, quando a gramática foi estabelecida no Ocidente, esta abrangia também a *explicação dos poetas*<sup>18</sup> (CURTIUS, 2013, p. 81). As confluências entre o estudo da língua e o estudo do texto nas classes de gramática do curso de *Letras Humanas*, apontadas no *Ratio studiorum*, podem, de certo modo, ser consideradas como herança de práticas pedagógicas surgidas ainda na Grécia Antiga, as quais não dissociavam o estudo de gramática do estudo de literatura.

## 1.2 As reformas pombalinas dos *estudos menores* e o ensino de língua

O Alvará Régio de 28 de junho de 1759, expedido pelo primeiro ministro de D. José I, Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, deu início à série de reformas dos *estudos menores*<sup>19</sup> em Portugal e seus domínios. Suas principais medidas foram: a extinção das escolas jesuíticas, a instauração do sistema de aulas régias<sup>20</sup> com professores controlados pelo Estado, o estabelecimento das classes de gramática latina, grego e retórica, a proibição

---

<sup>17</sup> A partir do século XI, o significado da palavra “*dictare*”, da qual deriva “ditar”, é alargado, passando a significar o ato de “escrever”, “redigir” e principalmente de “escrever obras poéticas” (CURTIUS, 2013, p. 116).

<sup>18</sup> Quando a primeira gramática da língua grega, a *Techné grammatiké*, de Dionísio Trácio, foi produzida entre os séculos II a. C. e I a. C., a gramática fazia parte de um esquema mais amplo de estudos propedêuticos para a leitura e compreensão da literatura grega clássica (ROBINS, 1983, p. 25); de modo que a *Arte da gramática* foi dividida então em seis partes: “primeira, leitura exata (em voz alta), com a devida atenção à prosódia; segunda, explicação das expressões literárias das obras; terceira, preparo de notas sobre fraseologia e temática; quarta, descobrimento das etimologias; quinta, determinação das regularidades analógicas; sexta, crítica das composições literárias, que é a parte mais nobre da gramática” (*apud* ROBINS, 1983, p. 24-25).

<sup>19</sup> De acordo com Mendonça (2013, p. 175) e Cardoso (2002, p. 113), no contexto das reformas pombalinas, as designações *estudos menores*, *escolas menores* e *primeiros estudos* se aplicavam tanto às aulas régias do ensino elementar, nas quais se aprendia a ler, escrever e contar, como às de humanidades, compostas pelas classes de gramática latina, grego e de retórica. “Depois de concluídos os *estudos menores*, o estudante habilitava-se a cursar os *estudos maiores*, ou seja, aqueles oferecidos pela universidade” (CARDOSO, 2002, p. 113).

<sup>20</sup> Cardoso (2002, p. 114-115) explica que a designação *aulas régias* era usada para se referir às “aulas que pertenciam ao Estado, e que não pertenciam à Igreja”.

do uso da gramática do Padre Manuel Álvares e de seus comentadores, e a instituição do ensino de gramática latina pelo método dos oratorianos (FAVERO, 2000, p. 97-98; MENDONÇA, 2013, p. 175).

A justificativa para a supressão dos métodos de ensino dos jesuítas é apresentada no início do texto do Alvará, no qual os religiosos da Companhia de Jesus são responsabilizados pelo fracasso na aprendizagem dos alunos que, segundo o documento, depois de se aplicarem, por “oito, nove, e mais anos”, se achavam ainda “destituídos das verdadeiras noções das línguas latina e grega”. A extinção do método pedagógico dos jesuítas foi justificada então como necessária para que os alunos falassem e escrevessem em latim e grego, “sem um tão extraordinário desperdício de tempo, com a mesma facilidade e pureza que se tem feito nas outras nações da Europa que aboliram aquele pernicioso método” (PORTUGAL, 1759 *in* FAVERO, 1996, p. 275-276). Carvalho (1978, p. 28 e 32) afirma que o antijesuitismo expresso no Alvará Régio – e de forma mais contundente em outros escritos, como a *Dedução Cronológica e Analítica* de 1765, e o *Compêndio Histórico* de 1772, que procuram atribuir aos jesuítas “a responsabilidade do atraso em que se encontravam as letras portuguesas no século XVIII” –, pode ser entendido como resultado dos conflitos de interesses sociais, políticos e econômicos entre a Coroa Portuguesa e a Companhia de Jesus. No plano pedagógico, esses religiosos representavam um fator de resistência à implantação do ideário da nação ilustrada<sup>21</sup>.

Com a dissolução das escolas jesuíticas, foram criadas aulas régias, subvencionadas pelo Estado. De acordo com Hilsdorf (2005, p. 21-22), a Lei e o Mapa de 6 de novembro de 1772 detalhavam um total de 44 aulas régias para o Brasil, “sendo 17 de primeiras letras, 15 de gramática latina, 6 de retórica, 3 de gramática grega e 3 de filosofia”; a serem financiadas pelo Subsídio Literário, imposto que incidiria sobre o corte de carne nos açougues e a destilação de bebida alcoólica nos engenhos brasileiros. Entretanto, esse sistema de aulas régias não constituía um sistema escolar como o dos jesuítas. As aulas da instrução pública funcionavam de forma isolada, muitas vezes, nas residências dos professores, a quem caberiam prover a sua própria classe (MENDONÇA, 2013, p. 175-176). Como essas aulas avulsas não se articulavam entre si, e não se organizavam em um mesmo estabelecimento escolar, cada aluno frequentava as aulas que desejasse, e sua aprovação para cursar o nível

---

<sup>21</sup> Apesar do rompimento entre o Estado português e a Companhia de Jesus, a reforma pombalina no Brasil Colônia manteve a tradição cultural de fundo religioso e humanístico, aspectos favorecidos principalmente pela união entre Igreja e Estado, que o Marquês de Pombal buscava preservar (AZEVEDO, 2010, p. 588).

imediatamente superior estava sujeita à emissão de atestados pelos mestres e à realização de exames de admissão (CARDOSO 2002, p. 200). O quadro da educação na colônia era composto por essas aulas régias, frequentadas apenas por meninos da elite local; e por uma espécie de ensino privado, ministrado por professores contratados nas casas das famílias mais abastadas, e nos conventos das ordens monásticas dos carmelitas, beneditinos e franciscanos, onde novas aulas tinham sido abertas para atender estudantes externos (AZEVEDO, 2010, p. 589).

O Alvará Régio de 1759 também procurou estabelecer novas diretrizes para o ensino de língua, por meio das *Instruções para os professores de gramática latina, grega, hebraica, e de retórica*. As normas impostas para o ensino de latim, como a proibição da gramática dos jesuítas, a adoção do método dos oratorianos e o uso do vernáculo nas classes, favorecerão a inserção da gramática portuguesa como conteúdo de ensino autônomo no processo de escolarização, a qual se tornará obrigatória, nos estudos de humanidades, a partir da promulgação do Alvará Régio de 1770.

Para Soares (2004, p. 160), as reformas pombalinas constituíram medidas que “contribuíram significativamente para a consolidação da língua portuguesa no Brasil e para sua inclusão e valorização na escola”. No contexto da colonização brasileira, desde 1757, quando fora promulgada a Lei do Diretório dos Índios, Portugal tinha buscado impor o aprendizado e o uso de sua língua na Colônia (BARBOZA, 2010, p. 310). A referida Lei, além de extinguir o trabalho missionário dos jesuítas nos aldeamentos indígenas do Pará e do Maranhão, proibia ainda o uso de outro idioma que não fosse o português, e determinava que o ensino nas *escolas de ler e escrever* deveria ser realizado na língua do colonizador. Através do catecismo, as crianças aprenderiam os principais fundamentos da língua portuguesa e da religião (BARBOZA, 2010, p. 303). Existiam dezenas de línguas indígenas espalhadas no território brasileiro, e a *língua geral*, de base tupi, sistematizada pelos jesuítas, era utilizada por portugueses e nativos na catequese e no convívio social. A língua portuguesa, apesar de ser a oficial, não era a prevalente, sendo falada, sobretudo, nos emergentes centros urbanos. Já o latim era a língua sobre a qual se fundavam o ensino de *Letras Humanas* e superior dos jesuítas (cf. SOARES, 2004, p. 157-158).

### 1.2.1 A autonomia do ensino de gramática portuguesa

A reforma de 1759 proibiu o uso da gramática do Padre Manuel Álvares, *De institutione grammatica libri tres* (1572). Escrita inteiramente em latim, a obra tinha servido de livro básico para o estudo da língua latina em Portugal e suas colônias por mais de cento e setenta anos, desde a sua publicação no final do século XVI, não só nas escolas jesuíticas como nas demais escolas portuguesas (CARVALHO, 1978, p. 63-64). Em seu lugar, recomendou-se o *Novo método de gramática latina*, de Antonio Pereira, da Congregação do Oratório, ou a *Arte da gramática latina*, de Antonio Felix Mendes:

(...) Hei por proibida para o ensino das escolas a *Arte* de Manuel Álvares, como aquela, que contribuiu mais para fazer dificultoso o estudo da latinidade nestes reinos. E todo aquele, que usar na sua escola da dita *Arte*, ou de qualquer outra, que não sejam as duas acima referidas [*Novo método da gramática latina*, de Antonio Pereira, e a *Arte da gramática latina*, de Antonio Felix Mendes], sem preceder especial e imediata licença minha, será logo preso para ser castigado ao meu real arbítrio, e não poderá mais abrir classe nestes reinos e seus domínios.

8) Desta mesma sorte proíbo que nas ditas classes de latim se use dos comentadores de Manuel Álvares, como Antonio Franco, João Nunes Freire, Joseph Soares, e em especial de Madureira mais extenso, e mais inútil; e de todos, e cada um dos cartapacios, de que até agora se usou para o ensino de gramática (PORTUGAL, 1759 in FAVERO, 1996, p. 279).

A prescrição do uso da gramática latina dos oratorianos e a interdição do livro dos jesuítas revelam a política adotada pelo Marquês de Pombal diante da polêmica, gerada à época, em torno dos métodos de ensino do latim. O *Novo método de gramática latina, para uso das escolas da Congregação do Oratório na Real Casa de Nossa Senhora das Necessidades*, publicada em 1752, propunha um método mais facilitado que o dos jesuítas, e, em seu prólogo, apresentava duras críticas à gramática do Padre Manuel Álvares. Do mesmo modo, o *Verdadeiro método de estudar*, de Luís Antonio Verney, surgido em 1746, julgava negativamente a pedagogia dos inicianos, ao mesmo tempo em que sugeria que o ensino do latim fosse realizado por meio da língua portuguesa, em substituição do antigo método praticado pelos professores da Companhia de Jesus (CARVALHO, 1978, p. 42 e 64).

Na obra composta por dezesseis cartas destinadas à análise dos problemas da pedagogia jesuítica, e à indicação de novas diretrizes para o ensino segundo o que era realizado na Europa ilustrada, Verney dedica-se especialmente à apresentação de sugestões e críticas referentes ao estudo de humanidades, em particular do latim (CARVALHO, 1978, p. 63-64). Na carta décima sexta, ao tratar dos “estudos de gramática, latinidade e retórica”, o autor sustenta o papel da língua portuguesa como intermediária no ensino da língua do Lácio:

O principal ponto do mestre está em explicar bem todas as regras, tanto da sintaxe regular como figurada, e por exemplos sensíveis, servindo-se a miúdo dos exemplos da língua portuguesa; pois somente desta sorte é que se entendem, e com muita facilidade, como sou testemunha de vista (VERNEY, 1952, p. 54).

As concepções de Verney sobre a função propedêutica da língua portuguesa no ensino do latim exerceram influência sobre a elaboração das *Instruções para os professores de gramática latina, grega, hebraica, e de retórica*, de 1759. No documento, a aprendizagem da gramática portuguesa, antes reservada apenas às *escolas de ler e escrever*, é tomada como um meio facilitador da apreensão dos princípios da gramática latina no estudo de *Letras Humanas*<sup>22</sup>:

Todos os homens sábios uniformemente confessam que deve ser em vulgar o método para aprender os preceitos da gramática; pois não há maior absurdo, que intentar aprender uma língua, que se ignora. Também assentam que o método deve ser breve, claro e fácil, para não atormentar aos estudantes com uma multidão de preceitos, que ainda em idades maiores causam confusão.

(...)

Para que os estudantes vão percebendo com mais facilidade os princípios da gramática latina, é útil que os professores lhes vão dando uma noção da portuguesa; advertindo-lhes tudo aquilo, em que tem alguma analogia com a latina; e especialmente lhes ensinarão a distinguir os nomes, os verbos, e as partículas, porque se podem dar a conhecer os casos (PORTUGAL, 1759 in FAVERO, 1996, p. 285).

A reforma dos *estudos menores*, ao preconizar, ao mesmo tempo, a adoção de uma gramática latina escrita em português, e o emprego de noções da gramática portuguesa na aprendizagem do latim, implicou no reconhecimento da língua portuguesa enquanto veículo da cultura iluminista (MENDONÇA, 2013, p. 184-185). Desde o século XVI, a valorização da língua portuguesa como um bem cultural constituía uma preocupação para o Estado português; momento em que Portugal ambicionava não só conquistar novos territórios e estender seu comércio, mas também disseminar o seu idioma entre os povos dominados (BARBOZA, 2010, p. 299). Data de 1536 e 1540, o surgimento das primeiras gramáticas portuguesas de que se tem notícia: a *Gramática da linguagem portuguesa*, de Fernão de Oliveira, e a *Gramática da língua portuguesa*, de João de Barros, respectivamente. A

---

<sup>22</sup> Segundo Cardoso (2002, p. 114), no sistema implantado com a reforma dos *estudos menores* de 1759, as aulas de humanidades, genericamente denominadas de *aulas régias*, correspondia a uma etapa dos *estudos menores*, à qual o aluno passava após ter realizado as aulas de primeiras letras. No Alvará de 1759, menciona-se o estudo de *Letras Humanas*, como aquele que reuniria as classes de gramática latina, grego e retórica (cf. PORTUGAL, 1759 in FAVERO, 1996, p. 275). Tal referência demonstra que essas aulas régias tinham a intenção de substituir o curso de *Letras Humanas*, outrora oferecido pelos jesuítas.

gramatização<sup>23</sup> portuguesa interessava principalmente como meio de elevação da língua, “tanto que as primeiras gramáticas estavam muito voltadas para afirmação do valor e da relevância do português como língua de cultura” (LEITE, 2007, p. 81). Contudo, essa “língua de cultura” não representava a diversidade linguística de Portugal, uma vez que essas gramáticas vernaculares do século XVI, apoiando-se numa discussão do que seja o “bom uso”, reduziram ou suprimiram as diferentes variantes de uma mesma forma linguística; de modo a apresentarem não apenas descrições da língua portuguesa, mas também um conjunto de regras que, muitas vezes, não faziam parte da competência de um mesmo falante (cf. AUROUX, 2009, p. 69).

As mudanças no ensino do latim, empreendidas pelas reformas pombalinas, já haviam sido defendidas cerca de cento e vinte e sete anos antes da promulgação do Alvará de 1759. Em 1619, por exemplo, publicou-se o *Método gramatical para todas as línguas*, de Amaro de Roboredo, um manual que visava ao ensino do latim por meio da metalinguagem do português (LEITE, 2011, p. 354). Ainda que o objetivo de Roboredo não fosse a descrição ou o ensino da língua portuguesa, o autor, em seu *Método*, procurou tratar das regras do português, de modo que o aluno pudesse dominar as noções básicas da gramática portuguesa, para então compreender a gramática latina, através da comparação entre as duas línguas<sup>24</sup> (cf. ASSUNÇÃO & FERNANDES, 2007, p. XXIV; LEITE, 2011, p. 355). No contexto europeu, o uso dos vernáculos nas classes passou a ocorrer a partir do final do século XVII, quando as línguas vulgares já estavam gramatizadas e consolidadas. Na França, por exemplo, a publicação, em 1660, da gramática de Port-Royal, *Grammaire générale et raisonnée*, de Lancelot e Arnaud, foi decisiva para a mudança no ensino do latim praticado pelos jesuítas, os quais passaram a incluir o vernáculo na explicação das regras da língua do Lácio (LEITE, 2011, p. 345-346). As ideias veiculadas no *Método gramatical para todas as línguas*, de Amaro de Roboredo, assim como aquelas que circulavam na Europa setecentista, fundamentaram o *Verdadeiro método de estudar*, de Luís Antonio Verney (1746), o qual, como foi dito, influenciou o Alvará Régio de 1759 (cf. LEITE, 2011, p. 351).

---

<sup>23</sup> De acordo com Auroux (2009, p. 65), “por gramatização deve-se entender o processo que conduz a descrever e a instrumentar uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalinguístico: a gramática e o dicionário”.

<sup>24</sup> Alguns pesquisadores da gramaticografia portuguesa, como Assunção & Fernandes (2007, p. XXX) e Leite (2011, p. 351-352), afirmam que a obra de Amaro de Roboredo, ao considerar que todas as línguas têm regras comuns, pode ser considerada como precursora da Gramática Geral ou Universal, oficialmente inaugurada pela *Grammaire générale et raisonnée*, em 1660.

Outro fator que também favoreceu o uso da língua portuguesa nas classes foi a concepção de latinidade retomada dos humanistas do século XV por Luís Antonio Verney. Ao considerar o latim como língua morta, que não deveria ser corrompida pelos falantes do século XVIII, o iluminista português se apoiava no ideal humanista de restabelecimento do *latim clássico* (CARVALHO, 1978, p. 67). Como foi mencionado anteriormente, embora o latim tenha sido a língua da cultura intelectual, da religião e da administração até o século XIX<sup>25</sup>, este perdera seu papel vernacular desde o aparecimento das línguas neolatinas, ocorrido entre os séculos VII e IX (BURKE, 1995, p. 52; AUROUX, 2009, p. 41-46). A partir de então, desenvolvera-se na Europa o *latim medieval*, “uma língua técnica, largamente artificial, influenciada em suas próprias estruturas pelos vernáculos”, e por isso, recusada pelos humanistas do século XV, que buscavam a restauração da pureza linguística (AUROUX, 2009, p. 50-51). É embasada nesse conceito de latinidade, retomado do Humanismo e proposto por Verney, que a reforma pombalina dos *estudos menores* decretou a proibição de falar latim nas classes menos adiantadas, como forma de evitar os “barbarismos”:

Não aprovam os homens instruídos nesta matéria o falar-se latim nas classes, pelo perigo que há, de cair em infinitos barbarismos, sem que aliás se tire utilidade alguma do uso de falar. Pelo que não deve haver tal uso perpétuo: mas poderão os professores praticá-lo depois, que os estudantes estiverem com bastante conhecimento da língua, fazendo para isso prepará-los em casa com algum diálogo ou história, que hajam de repetir na classe (PORTUGAL, 1759 in FAVERO, 1996, p. 288).

As determinações sobre o ensino do latim, apresentadas no Alvará Régio de 28 de junho de 1759, tendo estabelecido o uso do vernáculo na aprendizagem da língua latina, constituíram parte do processo que culminaria com a inclusão da gramática portuguesa como conteúdo de ensino autônomo no estudo de *Letras Humanas*; medida que seria anunciada onze anos mais tarde, no Alvará de 30 de setembro de 1770, o qual também tornaria oficial a *Arte da gramática da língua portuguesa*, de Antonio José dos Reis Lobato (MENDONÇA, 2013, p. 184-185).

O documento assinado por D. José I institucionalizava o ensino da gramática portuguesa nas aulas régias de latim. Ficou resolvido que os alunos, ao ingressarem na classe de latim, fossem previamente instruídos na gramática portuguesa de Reis Lobato por, no mínimo, seis meses, antes de iniciarem os estudos em língua latina:

---

<sup>25</sup> À época pombalina, os estudos de latim eram fundamentais para “os cargos que exigiam qualificação literária, e, correlativamente, serviam de grau indispensável de ingresso nos estudos universitários, aos quais se reservavam os postos mais elevados da administração civil e eclesiástica” (CARVALHO, 1978, p. 65).

Sou servido ordenar, que os mestres da língua latina, quando receberem nas suas classes os discípulos para lha ensinarem, os instruem previamente por tempo de seis meses, se tantos forem necessários para a instrução dos alunos, na gramática portuguesa, composta por Antonio José dos Reis Lobato, e por mim aprovada para o uso das ditas classes, pelo método, clareza e boa ordem, com que é feita (PORTUGAL, 1770 *apud* ASSUNÇÃO, 2000, p. 27-28).

A obra de Reis Lobato, primeira gramática portuguesa destinada ao ensino oficial de português, foi publicada em 1770; todavia, o processo que autorizou sua impressão e determinou sua adoção nas escolas dos territórios sob o domínio português teve início dois anos antes. Em 1768, tinha sido encaminhada pelo bacharel Antonio José dos Reis Lobato, pseudônimo do padre oratoriano Antonio Pereira de Figueiredo, uma petição solicitando à Real Mesa Censória que sua gramática fosse recomendada aos mestres de latinidade e às *escolas de ler e escrever*. O parecer, favorável ao solicitante, no que diz respeito à utilização da gramática nas classes de latim, foi dado em agosto de 1770 pelo Frei Joaquim de Santa Ana e Silva, e assinado pelo Rei em 11 de setembro, o qual mandou elaborar um alvará com a resolução. O documento foi então expedido em 30 de setembro de 1770, e publicado em 09 de outubro do mesmo ano (ASSUNÇÃO, 1997, p. 167; ASSUNÇÃO, 2000, p. 26-27; MENDONÇA, 2013, p. 180-181). Por outro lado, a aproximação de Reis Lobato com o poder vigente pode ter sido estabelecida antes mesmo da confecção de sua gramática. Barboza (2010, p. 308), apoiada na leitura da introdução e do prefácio do compêndio de Reis Lobato, afirma que a inscrição na primeira página da gramática – “composta e oferecida ao ilustríssimo e excelentíssimo senhor Sebastião José de Carvalho e Mello, Marquês de Pombal” – sugere o mecenato. Segundo a autora, essa “prática comum da administração pombalina, em que o Marquês financiava o trabalho de poetas e artistas que sublimassem seus feitos”, pode ter se estendido também à produção de livros escolares para a Instrução Pública, como a *Arte da gramática da língua portuguesa*. Tais circunstâncias corroborariam as afirmações de Geraldi (2010, p. 21), as quais, amparadas em Rama (1985), consideram que a dependência e o convívio das reflexões sobre a língua, e, portanto dos estudos gramaticais, com o poder constituiriam o “mundo letrado” como um “anel em torno do poder”.

De acordo com o Alvará Régio de 1770, o estudo da gramática portuguesa, por um lado, forneceria as regras para “falar e escrever com pureza”, e por outro, facilitaria a aprendizagem de outras línguas:

Sendo pelo contrário a barbaridade das línguas a que manifesta a ignorância das nações; e não havendo meio, que mais possa contribuir para polir, e aperfeiçoar qualquer idioma, e desterrar dele esta rudez, do que a aplicação da mocidade ao estudo da gramática da sua própria língua; porque sabendo-a por princípios, e não

por mero instinto, e hábito, se costuma a falar, e escrever com pureza, evitando aqueles erros, que tanto desfiguram a nobreza dos pensamentos, e vem a adquirir-se com maior facilidade, e sem perda de tempo a perfeita inteligência de outras diferentes línguas (PORTUGAL, 1770 *apud* ASSUNÇÃO, 2000, p. 27).

Ao preconizar o ensino dos princípios da gramática portuguesa, nas classes de latim, como meio de alcançar a “pureza na língua”, a qual deveria ser “polida”, “aperfeiçoada”, “desterrada da rudez” e “sem erros”, o Alvará assinalava para a uma norma padrão, fixada na *Arte da gramática da língua portuguesa*, de Antonio José dos Reis Lobato. Bagno (2004, p. 185) comenta que a norma padrão da língua portuguesa no século XVIII era a falada pela burguesia, classe social que, tendo ascendido, transformara-se em modelo de comportamento, e impunha também sua maneira de falar às outras classes. De acordo com Gnerre (1991, p. 8-11), a emergência política e econômica de determinados grupos sociais, como ocorreu com a burguesia, faz com que a variedade linguística por eles usada passe a ser associada à escrita e à tradição gramatical.

Analisando o texto do Alvará Régio de 1770 e do prefácio da *Arte da gramática da língua portuguesa*, de Antonio José dos Reis Lobato, recomendada pela legislação, Barboza (2010, p. 310-312) conclui que, a partir das reformas pombalinas, o domínio da língua portuguesa, na modalidade considerada padrão à época, além de se tornar um dos requisitos indispensáveis para o acesso de representantes da elite a cargos públicos, justificava-se também como necessária à formação do comerciante; “visto que, depois de aprendidos os princípios fundamentais da língua portuguesa, através da gramática de sua língua materna, o comerciante teria mais habilidade em aprender as diversas línguas”, o que facilitaria a comunicação entre os Estados nacionais. Nesse sentido, Mendonça (2013, p. 186), ao investigar o *Registro das datas de provisões para professores dos estudos menores* (1783-1794), assegura que, junto ao processo de valorização da língua portuguesa nas aulas régias, houve igualmente valorização das línguas modernas, como francês, inglês, holandês e alemão, sendo atestadas, entre 1783 e 1794, concessões de licença para professores lecionarem essas línguas, nos *estudos menores*. Tal fato, que não estava previsto no Alvará de 1759, o qual instituía as classes de gramática latina, grego e retórica, pode ter sido motivado pela necessidade de comunicação, surgida a partir das transações comerciais estabelecidas entre as nações modernas.

A pesquisa de Mendonça (2013, p. 186) também revela que, embora o Alvará de 1770 determinasse que o ensino de gramática portuguesa fosse realizado na classe de latim, outras

classes com o visível propósito de ensinar a língua portuguesa, nos *estudos menores*, podem ter sido abertas, no período mencionado. Segundo a autora, no documento histórico, registram-se, entre 1783 e 1794, licenças para professores das seguintes cadeiras, claramente distintas de gramática latina: Gramática, Ortografia Portuguesa e Português; Gramática e Ortografia Portuguesa; Latim e Ortografia; Gramática Latina, Gramática e Ortografia Portuguesa; Língua Francesa, Português e Latim.

A institucionalização da língua portuguesa como “componente curricular” resultou, de certo modo, de uma política de valorização da língua portuguesa no contexto escolar, empreendida pelo Marquês de Pombal. Com a promulgação da Lei do Diretório dos Índios em 1757, a escolarização nas *escolas de ler, escrever e contar*, nas povoações do Grão-Pará e Maranhão, deveria ser realizada em português, e não mais na *língua geral*. Nos estudos de *Letras Humanas*, a importância dada à língua portuguesa eleva-se progressivamente, a partir da emissão dos alvarás de 1759 e 1770, os quais buscaram reformar os *estudos menores* em Portugal e seus domínios. De acordo com o documento de 1759, a gramática portuguesa assumiria primeiramente uma função propedêutica no ensino do latim, para, através da resolução de 1770, constituir-se como conteúdo de ensino autônomo no processo de escolarização.

### 1.2.1 O excerto literário: subsídio para o estudo da língua

As *Instruções para os professores de gramática latina, grega, hebraica, e de retórica*, que acompanharam o Alvará Régio de 28 de junho de 1759, além de recomendar, para o ensino do latim, a gramática dos oratorianos e a de Antonio Felix Mendes, determinaram ainda o uso da *Selecta latini sermonis exemplaria*, de Pierre Chompré, impressa em Paris, em 1752. A coleção em seis volumes era composta por excertos de autores clássicos, organizados em ordem gradual segundo os níveis de estudo do latim (cf. HILSDORF, 2005, p. 21), e visava a substituir a leitura de alguns autores inteiros, prática provavelmente realizada nos colégios jesuítas:

Todos os doutos recomendam a escolha de livros acomodados para o uso dos principiantes; e com este fim trabalharam muitos, e se tem composto vários com muita propriedade e acerto. Entre estes são muito estimadas as histórias seletas de Heuzet, professor do Colégio de Beauvais. Mas como se não pode confiar em tais obras tanto, como nas dos escritores antigos, que escreveram na sua própria língua; deve preferir a excelente coleção feita em Paris no ano de 1752 por Chompré para uso da mocidade cristã, que logo no primeiro tomo recebe de um autor latino, puro e

católico, os princípios da história da religião em estilo claro, e corrente. Todos os escritores, de que se forma a coleção, são bons: e se alguma expressão se acha menos latina em uns, logo se emenda facilmente pelos que se seguem de melhor idade, e de mais merecimento; porque com esta ordem admirável foi tecida de propósito esta coleção.

(...)

Não pode obstar ao uso destas coleções o considerar-se, que por elas não conseguem os estudantes uma perfeita notícia da fábula, e da história: porquanto é certo, que também a não podem conseguir, ainda quanto se lhes pretenda fazer ler alguns autores inteiros, e seguidamente (PORTUGAL, 1759 in FAVERO, 1996, p. 285-286).

Diferentemente do que ocorria no método pedagógico dos inicianos, no qual o professor poderia escolher os trechos dos livros e autores indicados no *Ratio studiorum*, ao professor régio, caberia conduzir os alunos através do estudo de excertos já selecionados pelo autor/organizador francês. Bittencourt (2008, p. 28) comenta que, no final do século XVIII, o livro escolar aparecia “como principal instrumento para a formação do professor, garantindo, ao mesmo tempo, a veiculação de conteúdo e método de acordo com as prescrições do poder estabelecido”. Entretanto, assevera a autora que, embora a escolha e a impressão de livros escolares tenham se tornado pontos básicos da reforma pombalina, a escassez de novos compêndios, os quais substituiriam o antigo método jesuítico, se tornou um dos entraves para a realização da reforma no Brasil; visto que as obras didáticas eram impressas ou em Portugal, como é o caso da gramática dos oratorianos, ou na França, em se tratando da seleta latina<sup>26</sup> (cf. BITTENCOURT, 2008, p. 28).

Segundo as *Instruções*, a coletânea de Chompré serviria principalmente ao estudo do latim. Depois de o aluno ter aprendido os rudimentos da língua latina, e tê-los repetidos muitas vezes, ele passaria então à leitura dos textos em prosa, nos quais estudaria a aplicação das regras da gramática latina pelos autores:

Tanto que os estudantes estiverem bem estabelecidos nestes rudimentos [do latim], e que se tiverem familiarizado bem com eles, tendo os repetido, e tornado a repetir muitas vezes; devem os professores aplicá-los a algum autor fácil, claro e agradável; no qual com vagar, e brandura lhes vão mostrando executados os preceitos, que lhes tem ensinado; dando-lhes razão de tudo; fazendo-lhes aplicar as regras todas, que estudaram; e acrescentando o que lhes parecer acomodado, ao passo, que se forem adiantando.

(...)

Além disto houve nela [a coleção de Chompré] cuidado especial de ajuntar tudo aquilo, em que os principiantes pudessem achar praticados os preceitos da

---

<sup>26</sup> A impressão no Brasil, assim como nas demais colônias portuguesas, foi proibida pelo Marquês de Pombal, com o fim de, por um lado, eliminar o alcance da Companhia de Jesus, já que, para o estadista, “a impressão nas colônias era, primordialmente, uma fonte do poder e da influência dos jesuítas”; e por outro, promover o isolamento do Brasil de todas as influências externas, como forma de controle da Colônia (HALLEWELL, 2012, p. 80 e 93).

gramática, que pouco antes tem aprendido. Só pode notar-se na dita coleção o ser muito copiosa; porém ela serve para todo o tempo do estudo da língua latina; e facilmente a podem moderar os professores (PORTUGAL, 1759 in FAVERO, 1996, p. 285-286).

A poesia, no entanto, devido à complexidade de sua forma, deveria ser introduzida em um terceiro momento: primeiramente o aluno se apropriaria de conceitos da gramática, em seguida seria iniciado na prosa, gênero considerado mais acessível ao discente, e, estando já habilitado, procederia à leitura do texto poético. A apreciação adequada da poesia latina dependeria, antes de tudo, do domínio das regras da língua:

Os poetas se reservarão para o fim, quando já os estudantes tiverem alguma luz da língua, adquirida na tradução da prosa: porque nem os estudantes, que o principiam estão em termos de conhecer a beleza da poesia; nem é possível, que possam receber luz dos versos de uma língua, de cuja prosa, ainda solta, corrente, e sem figuras, nada entendem (PORTUGAL, 1759 in FAVERO, 1996, p. 287).

O conhecimento gramatical, adquirido pelo aluno a partir do estudo da gramática latina e dos excertos da antologia de Chompré, além de facilitar a leitura de textos literários, assumiria ainda um papel subsidiário na composição de textos escritos. Na composição em latim, o aluno mobilizaria noções quanto aos termos, frases e propriedades da língua latina, já aprendidas anteriormente: “Como para compor em latim é necessário primeiro saber os termos, frases e propriedades desta língua, e isto se não pode conseguir, senão depois que o estudante tiver alguma lição dos livros, onde ela está depositada, por serem um dicionário vivo, e uma gramática, que nos fala” (PORTUGAL, 1759 in FAVERO, 1996, p. 287).

As orientações acerca do ensino do latim, apresentadas nas *Instruções para os professores de gramática latina, grega, hebraica, e de retórica* de 1759, apontam, ao mesmo tempo, para: (i) a primazia da gramática sobre a leitura e escrita de textos, uma vez que o aprendizado das regras gramaticais deveria anteceder e fundamentar as atividades de leitura e composição; (ii) a função centralizadora que os excertos literários poderiam assumir nas aulas régias, visto que esses textos serviriam tanto ao estudo da língua como de modelo para a composição. Nesse sentido, o documento parece conservar uma das características das práticas de leitura do método pedagógico da Companhia de Jesus, ao sugerir que as regras da gramática do latim sejam demonstradas no texto lido, como forma de inculcá-las no aluno.

### 1.3 O curso secundário brasileiro de orientação humanista e o ensino do vernáculo

As aulas avulsas perduraram no Brasil até a segunda metade do século XIX, embora, nesse período, já estivessem em funcionamento algumas instituições de ensino secundário privadas, como o Seminário de Olinda, concebido em 1798 e fundado em 1800 pela Ordem Franciscana, e algumas escolas secundárias criadas pela iniciativa pública, como o Ateneu do Rio Grande do Norte, de 1836, o Colégio Pedro II, de 1837, e o Liceu Provincial da Bahia, de 1838 (AZEVEDO, 2010, p. 598 e 631). Haidar (1972, p. 118) comenta que no Município da Corte, no início de 1857, ano que foram extintas as aulas públicas avulsas, ainda matriculavam-se nelas 19 alunos, dos quais 17 frequentavam as aulas de latim, e 2, a de retórica. Segundo a autora, no mesmo ano, inscreviam-se 293 alunos no Colégio Pedro II, contra 1.697 alunos e 831 alunas nos estabelecimentos particulares.

Após a Independência, e com a criação das primeiras faculdades brasileiras, as de Direito de São Paulo e Olinda em 1827, e as de Medicina do Rio de Janeiro e da Bahia em 1832, as quais passaram a exigir certidões de aprovação para o ingresso em seus cursos, o ensino secundário, ministrado nas esferas pública e privada, se organizou como cursos de preparação para o ensino superior<sup>27</sup>. Nesses cursos, os filhos da elite da sociedade eram treinados para a realização das provas de acesso às faculdades, onde mais tarde se habilitariam ao exercício das profissões liberais<sup>28</sup> (AZEVEDO, 2010, p. 618 e 631; HAIDAR, 1972, p. 47-48).

Os conhecimentos exigidos para a matrícula nas faculdades de Direito e Medicina tinham um caráter essencialmente humanístico: para ter acesso aos cursos jurídicos, em 1827, o aluno deveria dominar conceitos de língua francesa, gramática latina, retórica, filosofia racional e moral, e geometria; e, a partir de 1831, também aritmética, história e geografia; para os cursos de medicina, eram requeridos o latim, uma língua estrangeira, sendo francês ou

---

<sup>27</sup> Junto às faculdades de Direito, instalaram-se cursos anexos destinados a ministrar os conhecimentos exigidos nos exames preparatórios (HAIDAR, 1972, p. 48). Esses cursos preparatórios e o Colégio Pedro II eram mantidos pelo Império. Nas províncias, o ensino secundário público era oferecido em forma de curso e/ou de aulas avulsas nos liceus provinciais, custeados pelo governo local. O número de estabelecimentos particulares e de alunos matriculados nessas instituições era expressivo em relação às escolas públicas: em 1870, havia no Brasil 104 estabelecimentos públicos de ensino secundário, com 2.490 alunos inscritos; e 338 particulares, com 5.881 alunos (RAZZINI, 2000, p. 25-26).

<sup>28</sup> Em uma sociedade escravocrata, onde o exercício das funções manuais e mecânicas, exercidas por escravos e humildes artesãos, era sinal de desprestígio social, as profissões liberais representavam para as classes dirigentes um signo de distinção social. O título de doutor ou bacharel lhes possibilitaria o acesso às funções intelectuais ligadas ao jornalismo, às letras, aos cargos administrativos e às atividades políticas, visadas por esses estudantes (HAIDAR, 1972, p. 119; AZEVEDO, 2011, p. 620).

inglês, filosofia racional e moral, aritmética e geometria (HAIDAR, 1972, p. 47-48). Como demonstra Razzini (2010, p. 46-47), os exames preparatórios, como ficaram conhecidos, influenciaram tanto a organização do ensino secundário brasileiro como a institucionalização das disciplinas escolares. Segundo a autora, a procura por determinadas aulas avulsas ou cadeiras condicionava-se às exigências dos exames; e aquelas que não eram objeto das avaliações tendiam a desaparecer por falta de alunos. O aspecto humanístico de que se revestia o ensino secundário no século XIX, a fim de satisfazer às demandas dos exames preparatórios, caracterizava-o como um “valor de tradição”, pois se calcava no estudo da gramática, da retórica, da poética e da filosofia (cf. AZEVEDO, 2010, p. 630-631; cf. RAZZINI, 2010, p. 49).

O Colégio Pedro II, escola oficial do Império fundada no Rio de Janeiro em 1837, o qual apresentava um currículo humanista inspirado no sistema francês de educação, servia de modelo para os demais colégios secundários públicos e privados do Brasil. A partir de 1854, por exemplo, os compêndios e os programas aí adotados passaram também a ser referência nacional para os exames preparatórios (AZEVEDO, 2010, p. 614-615; HAIDAR, 1972, p. 113). Na instituição modelar, “o curso secundário tinha normalmente a duração de oito anos (sete após o ano de 1841) e era frequentado por jovens maiores de 12 anos” (BUNZEN, 2009, p. 42), os quais se matriculavam nas séries que se estendiam por um ano e agrupavam um conjunto de matérias (HAIDAR, 1972, p. 101). Àqueles que concluíssem o curso, ao final de sete anos, seria conferido o título de *Bacharel em Letras*, cujo diploma o dispensaria dos exames preparatórios, assegurando-lhe o ingresso nas escolas superiores públicas (AZEVEDO, 2010, p. 612; HAIDAR, 1972, p. 101 e 113). Quanto à sua estrutura curricular, desde sua fundação em 1837, o Colégio Pedro II apresentou um programa predominantemente literário de base clássica, no qual o estudo da língua portuguesa se fazia sob a forma das disciplinas Retórica e Poética; sendo que em 1838, a Gramática Nacional aparece como objeto de estudo em seu regulamento (SOARES, 2004, p. 161).

### **1.3.1 Relações entre gramática e texto literário no currículo do século XIX do Colégio Pedro II: o ensino de português e de literatura**

Ao longo do século XIX, a língua portuguesa e sua literatura foram objetos de ensino de disciplinas que receberam diferentes denominações nos programas do Colégio Pedro II<sup>29</sup>. A institucionalização do estudo do vernáculo, no estabelecimento escolar, ocorreu por meio da inclusão do componente curricular Gramática Nacional, no programa de 1838 (cf. HAIDAR, 1972, p. 100-101). Nas aulas de Gramática Nacional, os alunos estudariam a *língua nacional* brasileira, provavelmente em observância a uma decisão do parlamento brasileiro que obrigava o uso da gramática da *língua nacional* para o ensino do vernáculo (cf. GUIMARÃES, 2005, p. 15). Após a Independência do Brasil, a designação *língua nacional* relacionava-se à própria constituição da identidade brasileira, sendo empregada “como forma de não nomear a língua da nova Nação pelo nome do antigo colonizador” (GUIMARÃES, 2005, p. 15). Para Bunzen (2011, p. 893-894), o aparecimento da disciplina Gramática Nacional no currículo de 1838 do colégio-padrão demonstra que “os conhecimentos gramaticais foram, em certo sentido, essenciais para os processos de emergência e de institucionalização do vernáculo enquanto disciplina escolar”.

De acordo com os programas de Português do Colégio Pedro II, de 1838 a 1858, a gramática do português foi ensinada apenas no 1º ano do curso secundário, antecipando os estudos de Retórica e Poética, que, por sua vez, abrangiam as literaturas brasileira e portuguesa, reservados ao 6º e 7º ano, séries mais adiantadas. Essa organização dos estudos, que previa o aprendizado em primeiro lugar da gramática, e depois o da retórica e da poética, era uma herança da formação greco-romana (cf. RAZZINI, 2000, p. 38) e que, como vimos, fora também reproduzida pelos jesuítas em seu método pedagógico, segundo o qual o conhecimento gramatical adquirido nas classes de gramática constituía requisito indispensável para a composição de textos a ser realizada, posteriormente, nas classes de retórica.

Para Razzini (2000, p. 38-50), pesquisadora que se dedicou ao estudo da história do ensino de português e de literatura na escola secundária a partir da análise dos programas de ensino do Colégio Pedro II e da *Antologia nacional*, de Fausto Barreto e Carlos de Laet, o ensino de gramática do português parece ter sido orientado pela Gramática Filosófica ou Geral entre 1838 a 1879. As disciplinas Gramática Nacional (denominação empregada em

---

<sup>29</sup> Os programas de ensino do Colégio Pedro II a que se fazem referência foram compilados por Razzini (2000) e por Vechia & Lorenz (1998).

1838 e 1850), Gramática Geral e Gramática Nacional (nomenclatura usada em 1841) e Português (após 1855), até 1855, contemplaram, primordialmente, o estudo da gramática para, em seguida, além do estudo gramatical e dos exercícios ortográficos, abarcar também “práticas e conteúdos das aulas de Retórica e Poética, como a leitura literária e a recitação”. Na década de 1850, assim como na de 1860, utilizavam-se, nessas aulas, uma gramática, um dicionário, uma seleta para leitura de trechos de autores portugueses e brasileiros e uma ou duas obras inteiras de autores clássicos do vernáculo, que podiam ser Luís de Camões e/ou os Padres Manuel Bernardes e Antonio Vieira (cf. RAZZINI, 2010, p. 50).

Após 1860, os planos de ensino da instituição modelar registram disciplinas que unificam a gramática filosófica com a retórica, a poética ou a literatura nacional, no 6º e no 7º ano. É o caso, por exemplo, da disciplina Retórica, Poética, Literatura Nacional e Gramática Filosófica, ministrada em 1860 no 7º ano; e Gramática Filosófica e Retórica, prescrita para o 6º ano entre 1862 e 1865. A nomenclatura dessas disciplinas sugere um possível apagamento da fronteira entre gramática e literatura, conforme fizeram os gramáticos-filólogos de Alexandria ao conceberem a gramática como parte da crítica literária. A apresentação de um dos itens dos conteúdos programáticos desses componentes curriculares, “aplicação dos princípios às lições dos clássicos”, indica o uso sistemático do texto literário no aprendizado das regras da língua portuguesa, reforçando a ideia de aproximação entre literatura e gramática.

O ensino de literatura nacional, segundo Razzini (2000, p. 90), esteve ligado às disciplinas de Retórica e Poética até o ano de 1889, quando a literatura e a história literária apareciam nos currículos do Colégio Pedro II como conteúdo de ensino dessas disciplinas clássicas<sup>30</sup>, sendo ensinadas no 6º e no 7º ano. Com a entrada das atividades “composição de discursos e de narrações em português, e quadros da literatura nacional”, no programa de Retórica e Poética de 1855, os textos de autores brasileiros e portugueses passaram, a partir de então, “a servir de exemplo do bem falar e do bem escrever/compor em vernáculo, predicados indispensáveis para aqueles que se destinavam às carreiras públicas e às profissões liberais” (RAZZINI, 2000, p. 43). Entre os livros indicados nos regulamentos do Pedro II de 1855 a 1889, para o estudo da Retórica e Poética, destacavam-se, além de tratados de retórica e de

---

<sup>30</sup> A disciplina História da Literatura Nacional foi introduzida no programa de 1890, como componente curricular autônomo, e não mais como conteúdo da Retórica e da Poética, disciplinas clássicas que deixaram de ser prescritas nos regulamentos do colégio modelo, devido a sua eliminação nos exames preparatórios (RAZZINI, 2000, p. 89-90).

poética, como por exemplo, *Nova Retórica*, de Victor Le Clerc, e *Lições elementares de poética nacional*, de Francisco Freire de Carvalho, manuais de história da literatura, como *Le Brésil littéraire: histoire de la littérature brésilienne*, de Ferdinand Wolf, e seletas de textos em prosa e verso, como *Seleta nacional*, de Caudas Aulete, e *Poesias seletas*, de Midosi<sup>31</sup>.

Se por um lado os tratados de história da literatura nacional e as antologias escolares, adotados para o ensino do vernáculo no século XIX, procuravam definir e estabelecer os clássicos nacionais, por outro lado, as gramáticas da língua portuguesa e os manuais de retórica elucidavam seus conceitos com exemplos extraídos desses clássicos. Assim, aplicava-se ao ensino do vernáculo a antiga técnica de aprendizagem da gramática e retórica grega e latina, as quais empregavam como exemplos de seus preceitos trechos de autores considerados clássicos e, por isso, exemplares (cf. RAZZINI, 2000, p. 47).

Com a adoção do *Íris Clássico*, de José Feliciano de Castilho, uma antologia que, conforme seu autor/organizador a definiu, era de “bons exemplos de dizer: bons na elegância, na variedade, no mimo, na opulência” (*apud* RAZZINI, 2000, p. 51), o termo *clássico*, outrora cunhado pelos gregos para se referir às grandes obras artísticas de seu povo, se estendia então à literatura brasileira e portuguesa produzida entre os séculos XVI e XIX, cujos textos figuravam na seleta de José Feliciano de Castilho. Em seu epílogo, Castilho, ao justificar a inclusão de obras ainda não canonizadas, revela os critérios empregados na sua escolha, os quais se aproximavam daqueles utilizados pelos gregos e latinos na eleição de seus clássicos, a linguagem, o assunto e o estilo: “Todo escritor abalizado, por excelência de linguagem, altura de ideias, e primor de estilo, não só merece, senão que de si vem requerendo o título de clássico da língua (...)” (*apud* RAZZINI, 2000, p. 52). Já a *Gramática elementar nacional*, de Caldas Aulete, adotada em 1870 para o ensino de Português, a qual também procurou incluir, entre os exemplos, excertos de autores clássicos do século XVI ao XIX, objetivava, com isso, fornecer aos alunos um parâmetro de correção na linguagem e na ortografia, pautado no uso dos autores:

(...) excertos clássicos, que devem ser reiteradas vezes lidos e copiados pelos alunos, e quando possa ser decorados. (...) Com estes exercícios, adquirem não só o conhecimento da ortografia, mas também a forma do dizer clássico, o perfume da verdadeira linguagem nacional; (...) (*apud* RAZZINI, 2000, p. 59).

---

<sup>31</sup> Os livros escolares mencionados aparecem citados nos programas de ensino do Colégio Pedro II de 1855 a 1889, os quais foram reunidos por Razzini (2000, p. 248-254).

Conforme os programas de Português de 1870 e 1877 do Colégio Pedro II<sup>32</sup>, a leitura dos clássicos, expressamente recomendada nos regulamentos, serviria de referência para o estudo da língua portuguesa. A leitura dos excertos em prosa e verso, ao funcionar como modelo de aplicação das regras da língua, constituiria a parte prática do ensino gramatical, sucedendo a parte teórica, que, por sua vez, se embasaria na exposição e repetição das regras pelo professor. A análise dos princípios aplicados nos clássicos seria o meio pelo qual o aluno chegaria à compreensão das normas:

(...) de outro esforço da parte do professor senão o de expor-lhas [as regras da gramática] com clareza, fazendo-as, sobretudo, ressaltar de exemplos bem escolhidos e repetidos até que lhes caem com firmeza no espírito (...) (Programa de ensino de 1870 do Colégio Pedro II para o 1º ano secundário).

As preleções devem ser sempre acompanhadas de numerosos exemplos, de modo que se gravem bem no espírito dos alunos os enunciados do professor (Programa de ensino de 1870 do Colégio Pedro II para o 3º ano secundário).

Na prática, sobre cada parte da teoria o professor ditará trechos em prosa ou verso que servirão para, dado o exemplo, indicarem os alunos a regra, e vice-versa. O professor insistirá sobre as anomalias, idiotismos e dificuldades tanto da ortoépia como da ortografia (Programa de ensino de 1877 do Colégio Pedro II para o 2º ano secundário).

Nos programas de Português de 1870 e 1877, a leitura recomendada era a leitura em voz alta, e a metodologia que deveria orientar o professor remonta às práticas de ensino de leitura de textos em língua latina, adotadas nos colégios jesuítas, no século XVII, as quais, por seu turno, eram herdadas da tradição greco-romana:

#### Leitura

A leitura será em voz alta, clara e pausada com as devidas inflexões, de modo que a pronúncia seja perfeita e guarde-se pontuação. Para isto, há mister o professor explicar o sentido do trecho que se ler, inteirando o aluno do pensamento do autor e dando-lhe a significação dos vocábulos e locuções menos usuais ou empregados em sentido translato (...) (Programa de ensino de 1870 do Colégio Pedro II para o 1º ano secundário).

#### Recitação (2 vezes por semana)

O professor designará os trechos em prosa ou verso que os alunos têm de recitar na classe. Exigindo que tragam tiradas no dicionário as palavras cuja significação ignorarem, fá-los-á ler cada trecho marcado e chamar-lhes-á a atenção para a propriedade das expressões, para a construção vernácula, para o sentido de cada frase e para o sentido geral de todo o trecho, dando-lhes a noções de história, mitologia, geografia, etc., que forem indispensáveis para a inteligência do assunto (...) (Programa de ensino de 1877 do Colégio Pedro II para o 2º ano secundário).

---

<sup>32</sup> Os programas de Português do Colégio Pedro II a que se fazem referência foram reunidos por Razzini (2000, p. 290-296).

Quanto aos exercícios de redação e composição, prescritos nos mesmos programas, estes deveriam partir da leitura de “trechos de algum clássico”, cujo estilo serviria de modelo para a escrita dos alunos:

(...) o professor preparará os alunos para os exercícios de redação, lendo-lhes trechos de algum clássico, e acrescentando às explicações, que der para fazer bem compreender o sentido e a significação das palavras, as observações que entender convenientes sobre o tom, qualidades gerais e particularidades do estilo em que tiver escrito (Programa de ensino de 1870 do Colégio Pedro II para o 2º ano secundário).

Razzini (2010, p. 50) salienta que, após 1870, com a inclusão de Português nos exames preparatórios, a disciplina, tendo incorporado os estudos de gramática portuguesa, institucionalizados desde 1838, e as práticas de leitura e recitação, associadas à cadeira a partir de 1855, passa a lidar também com exercícios de redação e composição, atividades antes restritas à Retórica e Poética; de modo que a disciplina Português conformava, assim, os três eixos de ensino: gramática, leitura e escrita. Para Soares (2004, p. 164-165), a constituição da disciplina Português resultou da fusão da gramática, da retórica e da poética. Segundo esta autora, a gramática servia à aprendizagem sobre o sistema da língua; enquanto que, à medida que a oratória perdia sua importância nos contextos eclesiástico e social, a retórica e a poética assumiam o caráter estilístico, substituindo o falar bem por preceitos sobre escrever bem.

Na década de 1880, entretanto, a disciplina Português influenciou-se, sobretudo, pela Gramática Histórica e pela Glotologia ou Linguística, as quais acompanhavam o estudo histórico da língua. Tal influência refletiu na organização das seletas indicadas, cujos textos passaram a ser apresentados em ordem cronológica inversa, o que pode ser um indicativo de que as atividades de leitura se subordinavam aos estudos sobre as diversas fases da língua:

O programa de Português, de 1881, indica que, nas primeiras séries, eram oferecidos os textos mais modernos, do século XIX, considerados mais fáceis por serem contemporâneos dos leitores escolares. Depois, gradativamente, eram introduzidos os textos mais antigos, do século XVIII, até chegar aos clássicos dos séculos XVII e XVI, nas últimas séries (RAZZINI, 2010, p. 52).

A partir de 1870, ocorre o que Razzini (2010, p. 50-51) considera como um processo de ascensão da disciplina Português na escola secundária: sua carga horária eleva-se, passando a atingir os três/cinco primeiros anos do curso secundário, e novos conteúdos e práticas são por ela absorvidos, como a redação, a composição e a abordagem histórica do vernáculo. Segundo o levantamento feito pela pesquisadora, de 1870 a 1889, para essas aulas, foram indicadas duas gramáticas, um dicionário e várias seletas de trechos escolhidos, as quais apresentavam as seguintes características:

Nas seletas indicadas para os anos finais do curso do Pedro II, nota-se a adoção de muitas obras de autoria portuguesa. Já a escolha de textos, embora ainda privilegiasse os autores clássicos portugueses, dos séculos XVI e XVII, já incluía muitos trechos de autores modernos, dos séculos XVIII e XIX, sendo vários brasileiros. Os textos das antologias (em prosa e verso) eram organizados por gêneros, os quais podem ser considerados gêneros literários, ligados à taxonomia da retórica e da poética clássicas (com divisões e subdivisões, em gênero e espécie), mas outras vezes são apresentados, conforme classificações temáticas, como as fixadas na *Seleta nacional*, de Caldas Aulete, por “tipos nacionais”, “religião, filosofia, moral e ciência” (RAZZINI, 2010, p. 51).

No currículo do século XIX do Colégio Pedro II, a língua portuguesa e sua literatura deveriam ser estudadas em disciplinas que, de 1838 a 1890, receberam diferentes denominações: Gramática Nacional; Gramática Geral e Gramática Nacional; Português; Retórica; Poética; Retórica, Poética, Literatura Nacional e Gramática Filosófica; Gramática Filosófica e Retórica; História da Literatura Nacional. Sendo instituído em 1838, com a inclusão de Gramática Nacional nos programas – a qual passou a denominar-se Gramática Geral e Gramática Nacional, e posteriormente Português –, o ensino do vernáculo, ministrado nos primeiros anos do curso secundário, inicialmente contemplou de forma primordial o estudo da gramática e, com o passar do tempo, incorporou outras atividades, como a leitura literária, a recitação, a redação e a composição, conteúdos outrora desenvolvidos nas disciplinas de Retórica e Poética. Desse modo, os textos clássicos das literaturas portuguesa e brasileira, além de funcionar, nessas aulas, como parâmetro de correção da linguagem e aplicação das regras da língua, serviam também de exemplos de boa redação/composição em vernáculo. Essa aproximação entre gramática e texto literário nos planos de ensino do Pedro II pode ser observada igualmente nas disciplinas Gramática Filosófica e Retórica; e Retórica, Poética, Literatura Nacional e Gramática Filosófica, oferecidas para o 6º e 7º ano.

A prática de ensino de língua que relaciona gramática e texto literário, como foi mencionado anteriormente, é bastante antiga. O estabelecimento de relações entre gramática e texto literário no ensino de língua remonta à Grécia Antiga, quando, a partir da atividade de reposição dos textos clássicos pelos gramáticos de Alexandria, os autores gregos, principalmente Homero, passaram a servir de modelo de perfeição linguística. No ensino ministrado pela Companhia de Jesus, nas classes do curso de *Letras Humanas*, durante o Brasil Colônia, os textos em latim de autores clássicos greco-romanos e de alguns padres da Igreja, além de servirem como modelos de composição, eram tomados como exemplos de aplicação das regras gramaticais prescritas na gramática latina. Com as reformas pombalinas dos *estudos menores*, ocorridas no século XVIII, a língua portuguesa é institucionalizada

como “componente curricular”, e a gramática portuguesa é introduzida no curso de humanidades. No século XIX, quando o ensino secundário, oferecido em instituições públicas e privadas, se organiza como cursos de preparação para o ensino superior, as literaturas brasileira e portuguesa, sendo alçadas ao patamar das literaturas clássicas, passam a fazer parte do currículo, funcionando como exemplo de bom uso do vernáculo; de modo que aí persiste ainda a antiga prática de ensino de língua que relaciona gramática e texto literário, observada já na Antiguidade clássica e no método pedagógico dos jesuítas.

## Capítulo 2

### A primazia da gramática: a *Gramática expositiva*, de Eduardo Carlos Pereira

Não há dúvida que as línguas se aumentam e alteram com o tempo e as necessidades dos usos e costumes. Querer que a nossa pare no século de quinhentos, é um erro igual ao de afirmar que a sua transplantação para a América não lhe inseriu riquezas novas. A este respeito a influência do povo é decisiva. Há, portanto, certos modos de dizer, locuções novas, que de força entram no domínio do estilo e ganham direito de cidade.

Mas se isto é um fato incontestável, e se é verdadeiro o princípio que dele se deduz, não me parece aceitável a opinião que admite todas as alterações da linguagem, ainda aquelas que destroem as leis da sintaxe e a essencial pureza do idioma. A influência popular tem um limite; e o escritor não está obrigado a receber e dar curso a tudo o que o abuso, o capricho e a moda inventam e fazem correr. Pelo contrário, ele exerce também uma grande parte de influência a este respeito, depurando a linguagem do povo e aperfeiçoando-lhe a razão.

Machado de Assis (1839-1908) (1997, p. 27-28)

#### 2.1 O ensino de português na Primeira República

Apesar de a escola pública primária ter sido concebida, na Primeira República, como educação popular de caráter utilitário, na qual se formaria o trabalhador, e ter iniciado sua expansão já na transição do século XIX para o XX<sup>33</sup>; a escola secundária permanecia assentada sobre estudos desinteressados, e voltada à formação de um pequeno grupo social. Nessa escola, os filhos de famílias da oligarquia agrária, de industriais, grandes comerciantes, profissionais liberais ou da incipiente classe média urbana preparavam-se para o ingresso nas faculdades de Direito, Medicina e Engenharia, ao passo que adquiriam uma cultura geral

---

<sup>33</sup> Embora a escola primária tenha se expandido consideravelmente durante a Primeira República, essa expansão ainda não era suficiente para atender a maioria das crianças em idade escolar. De acordo com SOUZA (2008, p. 47-48), os governos estaduais foram os principais responsáveis pela expansão do ensino primário público, ao lado dos municípios e da iniciativa privada, que também concorreram para isso. Ainda segundo a autora, “dados estatísticos referentes a 1922 registraram uma matrícula de 1.030.752 alunos nas escolas primárias brasileiras, representando apenas 29% da população escolar”. E, em 1933, 1918.090 alunos estavam matriculados no ensino elementar no Brasil, dos quais 63,46% estavam na rede estadual, 19,97% na rede municipal e 16,55% na rede particular.

baseada em estudos humanistas, que os elevava também em distinção social (SOUZA, 2008, p. 89; RIBEIRO, 1992, p. 80-83).

Durante as primeiras décadas do século XX, podiam ser encontrados dois sistemas paralelos de ensino secundário: os estudos regulares, que tinham duração de seis anos e eram realizados nos ginásios mantidos pelos governos estaduais e em alguns colégios particulares equiparados ao Colégio Pedro II; e os estudos parcelados, que, por sua vez, eram predominantes nos estabelecimentos particulares de ensino<sup>34</sup>. A forma de acesso à 1ª série ginásial se dava, geralmente, por meio de exame de admissão, considerado, à época, como “o requisito mais importante de comprovação do conhecimento e maturidade do estudante para o ingresso no curso secundário” (SOUZA, 2008, p. 91 e 108).

Com a instauração do regime político republicano em 1889, a organização do currículo do curso regular passou por sucessivas reformas, as quais, estando sob influência positivista, objetivaram conferir ao secundário um caráter mais científico. Entretanto, como assinalam Ribeiro (1992, p. 81), Souza (2008, p. 98-100 e 113) e Azevedo (2010, p. 673), as disputas entre as disciplinas científicas e clássicas acabaram por tornar o ensino secundário mais enciclopédico do que científico. Pela reforma de 1901, embora as disciplinas científicas, como Matemática, Mecânica, Astronomia, Física, Química e História Natural, tivessem recebido um destaque um pouco maior no currículo, com elevação da carga horária; o que se observava era a primazia dos estudos humanistas, com a permanência das disciplinas Português, Francês, Inglês e Latim nos primeiros anos do curso<sup>35</sup>. Já pela reforma de 1925, os alunos deveriam estudar vinte e cinco disciplinas diferentes, sendo duas facultativas (Alemão e Italiano); de modo que, sob o enciclopedismo, tentava-se conciliar a tradição dos estudos humanistas com a modernidade dos científicos.

Para Souza (2008, p. 101), as transformações mais significativas ocorridas nos currículos do ensino secundário, ao longo da Primeira República, estiveram relacionadas ao espaço crescente que as disciplinas de conteúdos de referência nacional, como Português, Literatura, História e Geografia, adquiriram nos planos de ensino, em virtude do nacionalismo

---

<sup>34</sup> Ribeiro (1992, p. 78) e Souza (2008, p. 117) afirmam que a maioria das escolas secundárias era dirigida pela iniciativa privada, sendo o número de ginásios públicos muito reduzido. No Estado de São Paulo, por exemplo, até a década de 1930, existiam apenas três ginásios mantidos pelo governo estadual: o Ginásio da Capital, instalado em 1894, o Ginásio de Campinas, em funcionamento desde 1896, e o Ginásio de Ribeirão Preto, criado em 1906.

<sup>35</sup> Conforme Souza (2008, p. 100), essa distribuição das disciplinas científicas no final do curso evidencia o pouco alcance da educação científica no âmbito do ensino secundário, já que boa parte dos alunos abandonava os colégios antes de completar o curso, deixando de frequentar as disciplinas que não eram exigidas nos exames preparatórios, requisito para o ingresso nas faculdades.

da época. Em se tratando de Português, além da obrigatoriedade nos exames preparatórios<sup>36</sup>, contribuiu para a sua afirmação nos programas a correspondência que se estabeleceu, no período, entre língua materna e identidade nacional:

No início do século XX, além da centralidade nos exames preparatórios, o nacionalismo marcante no período e os vínculos estabelecidos pela intelectualidade brasileira entre a língua materna e a identidade nacional concorreram para a definitiva afirmação da língua portuguesa nos programas do ensino secundário (SOUZA, 2008, p. 102).

Entre 1890 e 1930, o ensino de português ocupou um lugar expressivo nos currículos do secundário, como demonstram os programas do Colégio Pedro II, instituição que servia de modelo para as demais escolas secundárias públicas e privadas do país. Na maioria das vezes, as aulas de língua materna eram ministradas nos primeiros três ou quatro anos do ensino secundário. O fato de as aulas distribuírem-se nos primeiros anos do curso atesta a importância da disciplina; visto que grande parte dos estudantes frequentava apenas essas séries, objetivando cumprir os requisitos dos exames preparatórios.

**Quadro 2 – Distribuição das aulas de português no curso secundário, durante a Primeira República**

Anos	Duração do curso secundário	Séries do curso com aulas de português
1890	7 anos	1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano
1892 a 1894	6 anos	1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano
1895 a 1896	6 anos	1º, 2º e 3º ano
1897 a 1898	6 anos	1º, 2º, 3º, 4º, 5º e 6º ano
1899 a 1900	6 anos (científico) e 7 anos (clássico)	1º, 2º, 3º e 4º ano
1901 a 1914	6 anos (clássico e científico unificado)	1º, 2º, 3º e 4º ano
1915 a 1926	5 anos	1º, 2º e 3º ano
1927 a 1928	6 anos	1º, 2º, 3º e 4º ano
1929 a 1930	6 anos	1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano

Adaptado de RAZZINI (2000, p. 255-262).

Os planos de ensino de Português que vigoraram no final do século XIX e nas três primeiras décadas do XX previam o estudo da gramática expositiva e da gramática histórica; a leitura e recitação de trechos de prosadores e poetas brasileiros e portugueses; bem como exercícios de redação e composição<sup>37</sup>. Embora a leitura e a escrita aparecessem contempladas

<sup>36</sup> De acordo com Razzini (2010, p. 48), “o decreto 4.430, de 30 de outubro de 1869, introduziu o exame de Português para todos os cursos superiores, o qual passaria a vigorar a partir de 1871”.

<sup>37</sup> Aqui se faz referência aos planos de ensino de Português do Colégio Pedro II, elaborados entre 1892 e 1929, os quais foram compilados por Razzini (2000, p. 314-338).

nos programas, a ênfase dada nesses documentos à gramática expositiva, ou gramática normativa, conforme denominação atual, é um indicativo de que, no período mencionado, o ensino de língua materna estava mais voltado ao aprendizado da gramática normativa da língua portuguesa. Assim, o programa de 1893, por exemplo, trazia uma extensa lista com quatorze temas da gramática expositiva a serem estudados no 1º ano, e dezoito, no 2º, os quais deveriam ser revisados no 4º e no 5º ano; sendo que o 3º ano seria dedicado à gramática histórica. Seguindo a mesma tendência, o currículo de 1926 arrolava uma grande quantidade de conteúdos gramaticais, que chegavam a somar quarenta itens no 1º ano, vinte e três no 2º, e novamente vinte e três no 3º ano.

Essa primazia da gramática expositiva em relação à leitura e escrita no ensino de língua portuguesa foi igualmente observada por Razzini (2010). Ao estudar a trajetória da disciplina Português no Colégio Pedro II, a partir da análise da legislação do nível secundário, dos planos de ensino elaborados pelo colégio-padrão e dos manuais didáticos adotados no estabelecimento escolar, a pesquisadora conclui que, entre 1890 e 1930, além da importância que a gramática adquiriu nos planos de ensino, confirmam a sua preeminência a adoção de um número elevado de gramáticas, quando comparado ao de antologias, manuais que compunham o material escolar dos alunos à época, e que, muitas vezes, serviam de orientação ao professor:

A tendência desta terceira fase do ensino de Português, de adotar uma quantidade maior de compêndios gramaticais e menor de seletas, verificada nos programas de 1892 e 1893 (seis gramáticas e duas seletas), embora fosse invertida nos programas seguintes, de 1895, 1897 (duas gramáticas e três seletas) e 1898 (duas gramáticas e quatro antologias), tornar-se-ia a base do ensino de Português neste período. O ápice desta tendência seria atingido em 1928, quando chegaram a ser indicados 16 livros de gramática e apenas uma seleta, a *Antologia nacional*, de Fausto Barreto e Carlos de Laet (RAZZINI, 2010, p. 53).

O destaque conferido à gramática no ensino de português, durante a Primeira República, pode ser evidenciado ainda pela publicação e reedição de inúmeras gramáticas brasileiras. Embora várias seletas tivessem sido produzidas no Brasil, no fim do século XIX e início do XX, apenas três registraram um número expressivo de edições até 1930, segundo os apontamentos de Pfromm Netto *et al.* (1974, p. 203): a *Antologia nacional*, de Fausto Barreto e Carlos de Laet, de 1895, a qual teve dezenas de edições; *Céu, terra e mar*, de Antonio Mariano Alberto, cuja quarta edição data de 1920; e a *Seleta clássica*, de João Ribeiro, lançada em 1905, com quatro edições publicadas até 1931. Por outro lado, as gramáticas se apresentaram em número maior, provavelmente devido a sua grande aceitação e usos nas

escolas. Entre as que foram publicadas nas últimas décadas do século XIX, e que continuaram a ser editadas nas primeiras décadas do XX, encontram-se, por exemplo, a *Gramática portuguesa*, curso elementar (1º ano), médio (2º ano), e superior (3º ano), de João Ribeiro, que, sendo lançada entre 1886 e 1887, chegou a atingir em 1941, respectivamente, 97, 39 e 21 edições; a *Gramática da língua portuguesa*, de Pacheco da Silva Júnior e Lameira de Andrade, que, desde 1887 até 1913, teve quatro edições publicadas; a *Gramática portuguesa*, de Alfredo Gomes, também de 1887, cuja 19ª edição apareceu em 1924; e a *Gramática descritiva*, de Maximino Maciel, que, saída igualmente em 1887, contava com sua 8ª edição em 1922. Já dentre as gramáticas lançadas no intervalo dos anos de 1900 e 1930, teve grande circulação nas escolas a *Gramática expositiva primária*, de Carlos Góis, de 1919, com nove edições publicadas até 1951 (cf. PFROMM NETTO *et al.*, 1974, p. 198-199); entretanto, foi a *Gramática expositiva: curso superior*, de Eduardo Carlos Pereira, cuja análise se procederá em seguida, que mais esteve presente nos bancos escolares. Tendo surgido em 1907, e com 114 edições até 1958, a obra se constituiu como uma referência no estudo da língua portuguesa (cf. MOLINA, 2004, p. 247-250; PFROMM NETTO *et al.*, 1974, p. 200).

## **2.2 Gramática expositiva, de Eduardo Carlos Pereira: contexto histórico da obra e do autor**

A *Gramática expositiva* foi publicada, pela primeira vez, em 1907, pela editora Weiszflog Irmãos e Companhia, tendo como propósito atender ao programa oficial para os três primeiros anos do ginásio (MOLINA, 2004, p. 239). Ainda em 1907, seu autor decide elaborar uma gramática mais simplificada, extraída da *Gramática expositiva* e voltada ao 1º ano, a qual denomina de *Gramática expositiva: curso elementar*. A partir da 2ª edição, realizada em 1909, sob a responsabilidade da Duprat & Companhia, a obra original restringe-se ao 2º e 3º ano, e recebe a designação de *Gramática expositiva: curso superior*<sup>38</sup> (MOLINA, 2004, p. 241):

Tendo publicado o *Curso Elementar* para o 1º ano dos ginásios, procuramos nesta 2ª edição do *Curso Superior* satisfazer plenamente o programa oficial do 2º e do 3º ano do curso ginásial, bem como atender igualmente ao desenvolvido programa de português da *Escola Normal* desta capital<sup>39</sup> (PEREIRA, Prólogo da 2ª edição [1909], 1925).

---

<sup>38</sup> Eduardo Carlos Pereira lançou também, em 1916, uma *Gramática histórica*, destinada ao 4º ano ginásial (PFROMM NETTO *et al.*, 1974, p. 200).

<sup>39</sup> Para fins de facilitação da leitura, procedeu-se à atualização da grafia do texto original.

Segundo indicações apresentadas em um dos textos introdutórios da *Gramática expositiva: curso superior*, denominado de “Explicações”, no 2º ano deveriam ser ensinadas a fonologia, a morfologia e a etimologia; enquanto que no 3º ano se faria uma revisão dos conteúdos do ano anterior, e se estudaria a sintaxe:

No 2º ano, de acordo com o programa oficial dos ginásios, revendo a matéria do ano antecedente, o professor entrará no desenvolvimento mais amplo da Fonologia e Morfologia, encetando, então o estudo da Etimologia.

No 3º ano, o professor, revendo a matéria do ano anterior, entrará no estudo mais desenvolvido da Sintaxe, aplicando-se “às particularidades de construção”, às figuras e aos “vícios de linguagem”, a que damos largo desenvolvimento, satisfazendo destarte o programa oficial (PEREIRA, *Explicações*, 1925).

Pfromm Netto *et al.* (1974, p. 200), ao recensar os livros escolares produzidos na primeira metade do século XX, conclui que “o acontecimento mais importante das primeiras décadas do século atual [século XX], na história dos livros didáticos de português, foi o aparecimento das gramáticas de Eduardo Carlos Pereira”. A *Gramática expositiva: curso superior*, desde 1907 até 1958, teve 114 (cento e catorze) edições; e, segundo dados levantados por Molina (2004, p. 247-250), a partir da 30ª edição, realizada pela Companhia Editora Nacional em 1932, a obra teve uma tiragem de 460.000 (quatrocentos e sessenta mil) exemplares. A *Gramática expositiva: curso elementar* também atingiu um grande número de edições publicadas: “quase uma centena e meia” (PFROMM NETTO *et al.*, 1974, p. 200).

A experiência pedagógica de Eduardo Carlos Pereira, como afirma o próprio autor no “Prólogo da 1ª edição” da obra, motivou a produção da *Gramática expositiva*: “A boa regência de nossa cadeira de português no Ginásio Oficial da cidade de São Paulo nos levou ao presente trabalho” (PEREIRA, Prólogo da 1ª edição [1907], 1925).

Eduardo Carlos Pereira (1855-1923), nascido em Caldas, Minas Gerais, aprendeu as primeiras letras com o seu irmão mais velho, frequentou escola na mesma cidade, onde estudou latim e francês e, já instalado em São Paulo, cursou o Colégio Ipiranga de Araraquara, e seguiu os estudos superiores na Academia de Direito de São Paulo. Durante sua carreira no magistério, lecionou Latim e Português no Colégio Culto à Ciência, em Campinas, na Escola Americana (Mackenzie) e no Ginásio Oficial de São Paulo, ambas localizadas na capital paulista (MOLINA, 2004, p. 213-215; FACCINA e CASAGRANDE, 2006, p. 83).

O gramático e professor faz parte de uma geração de autores de livros escolares que também exerciam a docência. De acordo com Bittencourt (2004, p. 483), a partir dos anos de 1870 e 1880, com a expansão do ensino elementar público, houve uma valorização dos

autores didáticos, que possuísem “experiências pedagógicas provenientes de cursos primários, secundários ou de escolas normais voltadas para a formação de professores”; o que despertou também o interesse das editoras em publicar suas obras, tendo em vista as preferências de seu público consumidor. Nesse contexto, é possível afirmar que a experiência docente de Eduardo Carlos Pereira pode ter sido um dos fatores que colaboraram para o sucesso que a *Gramática expositiva* alcançou junto ao professorado.

A partir de 1887, quando o programa de português para os exames preparatórios do Colégio Pedro II foi reestruturado por Fausto Barreto (1852-1915), houve um aumento na produção de gramáticas escolares brasileiras produzidas por docentes. Nessa década e na seguinte, seguindo o programa proposto por Barreto, publicaram-se *Gramática da língua portuguesa*, de Pacheco da Silva Júnior e Lameira de Andrade, *Gramática analítica*, de Maximino Maciel, *Gramática portuguesa*, de Alfredo Gomes, *Gramática portuguesa*, de João Ribeiro, obras de grande aceitação no cenário educacional (RAZZINI, 2000, p. 83-84; MOLINA, 2004, p. 66).

### **2.3 A obra como resultante do equilíbrio entre o tradicional e o moderno?**

No “Prólogo da 1ª edição”, Carlos Eduardo Pereira descreve sua gramática como sendo o resultado de um “caminho próprio” que, como professor de português, procurou traçar, equilibrando duas correntes de estudos gramaticais: “a corrente moderna”, representada pela Gramática Histórica, e “a corrente tradicional”, representada pelos estudos greco-latinos e pela Gramática Geral/Filosófica:

Nestas condições é natural que o professor de português sinta necessidade de abrir caminho próprio. Foi o que nos aconteceu, embora tivéssemos de fazer da fraqueza forças.

A orientação que seguimos, expo-la-emos em poucas palavras.

Em primeiro lugar, procuramos a resultante das duas correntes: – da corrente moderna, que dá ênfase ao elemento histórico da língua, e da corrente tradicional, que se preocupa com o elemento lógico na expressão do pensamento. Há verdade nas duas correntes: o erro está no exclusivismo de uma e de outra, ou, melhor, na confusão de ambas (PEREIRA, Prólogo da 1ª edição [1907], 1925).

O método histórico-comparativo foi introduzido no Brasil por Júlio Ribeiro (1845-1890) em 1881, quando se publicou, pela primeira vez, a sua *Gramática portuguesa*. Apesar de a obra de Júlio Ribeiro não ter sido uma das mais utilizadas nas escolas, esta teve um papel preponderante na gramatização brasileira, e no ensino de língua portuguesa ministrado no final do século XIX e início do século XX. Além de ser a primeira gramática a empregar o

método histórico-comparativo no Brasil, inaugurando, assim, o *período científico* de nossa gramaticografia<sup>40</sup>, o compêndio, que fora também adotado no Colégio Pedro II em 1882, serviu de base para a delimitação dos programas de exames dessa instituição, os quais, por sua vez, norteariam as gramáticas mais importantes do século XIX, e constituiriam, inclusive, “germe para muitas das que atravessaram o século XX” (FÁVERO e MOLINA, 2006, p. 127; MOLINA, 2004, p. 66-68). Eduardo Carlos Pereira, no “Prólogo da 1ª edição” (1907) de sua *Gramática expositiva: curso superior*, admite a importância de Júlio Ribeiro na reorientação do ensino de gramática: “Depois que Júlio Ribeiro imprimiu nova direção aos estudos gramaticais, romperam-se os velhos moldes, e estabeleceu-se largo conflito entre a escola tradicional e a nova corrente” (PEREIRA, Prólogo da 1ª edição [1907], 1925).

De acordo com Fávero e Molina (2006, p. 129), o próprio Júlio Ribeiro, na *Gramática portuguesa* (1881), tenta conciliar “a nova corrente”, isto é, a Gramática Histórica, com “a escola tradicional”, representada pelos estudos greco-latinos e pela Gramática Geral. Embora o autor faça uso do método histórico-comparativo para estudos do português, não chega a negar completamente as antigas teorias; visto que, se o propósito do evolucionismo é apenas explicar os fatos da linguagem, este tenderia a não valorizar uma norma única da língua, e conseqüentemente o seu ensino (FÁVERO e MOLINA, 2006, p. 129). Essa tentativa de conciliação aparece também na *Gramática expositiva: curso superior*, quando, em sua obra, Eduardo Carlos Pereira elege a “gramática expositiva”, ou normativa, para o ensino da “língua nacional”, e reserva as explicações históricas do fenômeno linguístico às breves “notas” e “observações”:

Ninguém contesta, certamente, que os fatos atuais da língua têm sua explicação racional nos antecedentes históricos da mesma língua. É na fonologia, na morfologia ou sintaxe históricas que encontramos a razão de ser das regras atuais da gramática expositiva sobre a pronúncia, sobre a forma dos vocábulos, ou sobre os processos sintáticos. Daí não se segue, porém, que o estudo da gramática histórica deva anteceder ou mesmo acompanhar o estudo da gramática expositiva. É esta, entretanto, a lamentável confusão que tem grandemente prejudicado, nestes últimos tempos, o ensino da língua nacional. Basta, para satisfazer as exigências nacionais do ensino expositivo, seguir-se a opinião criteriosa de Brachet, isto é, basta ministrar a dosagem histórica ao alcance do aluno, suficiente para a clara inteligência dos fenômenos atuais, sem que seja necessário baralhar o estudo da gramática histórica com o estudo da gramática expositiva. Obedecendo a este critério, consignamos, nas *Notas e Observações* rápidas explicações históricas sobre a regra expandida no texto (PEREIRA, Prólogo da 1ª edição [1907], 1925, itálicos do autor/editor).

---

<sup>40</sup> Elia (1975, p. 117-121) divide os estudos filológicos no Brasil em dois períodos: o *vernaculista*, de 1820 a 1880, e o *científico*, de 1880 a 1960. Segundo o autor, no período *científico*, “as forças de renovação prevalecem sobre as de conservação (...)”. “Nessa fase, o sentido renovador volta-se ainda para as explicações gramaticais, procurando imprimir à disciplina do idioma fundamento mais consentâneo com o progresso dos estudos linguísticos” (p. 121).

Segundo os modos que o autor nos dá a ler a sua obra, expostos no “Prólogo da 1ª edição”, as regras que o aluno deveria apreender seriam aquelas da “gramática expositiva”, apresentadas na parte do livro que Pereira denomina de “texto”; enquanto que as informações acerca da história da língua, escritas em tamanho de letra menor nas “notas” e “observações”, serviriam apenas à compreensão dos “fenômenos atuais” da língua. Na página 222, por exemplo, depois de explicar a 3ª “regra especial” de concordância do verbo com o sujeito na sentença, a qual determinaria que, diante de um “sujeito constituído por palavras sinônimas, o verbo fica no singular”, e tendo apresentado os exemplos que abonam esta regra, o gramático toma o espaço das “observações” para demonstrar o fenômeno linguístico através da história da língua portuguesa, amparando-se na Gramática Histórica; como se vê na figura abaixo:

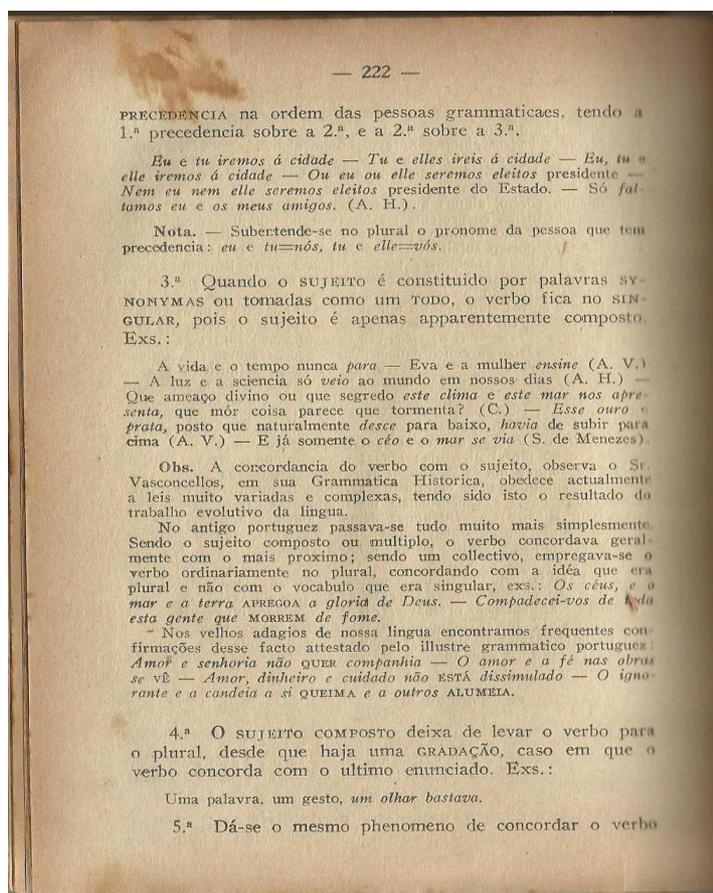


Figura 1 – Página 222 da *Gramática expositiva: curso superior*

Pfromm Netto *et al.* (1974, p. 201), comentam que, apesar da boa aceitação que a *Gramática expositiva: curso superior* adquiriu junto ao professorado brasileiro, algumas críticas colocaram em dúvida “o suposto equilíbrio entre as correntes tradicional e moderna

que Pereira acreditava ter logrado”; como a realizada por Silveira Bueno em 1953, que considerou que a obra tinha conseguido totalizar as preferências do Brasil porque, “apesar de aparecer em 1907, representava uma volta aos lugares comuns do ensino ginasial”. A análise do espaço reservado à gramática normativa e à Gramática Histórica no livro de Eduardo Carlos Pereira parece corroborar as afirmações de Silveira Bueno.

Na breve descrição da *Gramática expositiva: curso superior*, feita por Pfromm Netto *et al.* (1974, p. 201), os autores também assinalam o lugar central ocupado pela gramática expositiva na gramática escolar, em contraste com a Gramática Histórica, contida nas “notas” e “observações”:

Pereira acredita que a precedência do estudo de gramática histórica sobre o de gramática expositiva, ou o estudo simultâneo de ambas, seja prejudicial à boa aprendizagem da gramática. Concentra, pois, sua obra na gramática expositiva, limitando a parte histórica indispensável a breves notas e observações. Pretende, também, ter fugido da “terminologia gramatical abstrusa e cansativa” e ampara seu texto na autoridade de mestres “como Diez, Darmesteter, Ayer, Mason, Bain, Brachet, Andres Bello, Zambaldi”, e em numerosos gramáticos nacionais e estrangeiros. Nas citações, prefere Herculano e Castilho (PFROMM NETTO *et al.*, 1974, p. 201).

Para o autor de *Gramática expositiva: curso superior*, o qual divide a gramática em geral, particular, histórica, expositiva e expositiva portuguesa, “gramática histórica é o estudo das transformações de uma língua, no tempo e no espaço, feito comparativamente com as transformações paralelas das línguas e dialetos congêneres”; “gramática expositiva é a que expõe ou descreve metodicamente os fatos atuais de uma língua determinada”; e “gramática expositiva portuguesa é a exposição metodizada das regras relativas ao uso correto da língua portuguesa” (PEREIRA, 1925, p. 4). As definições de gramática, apresentadas logo no início do livro pelo autor, apontam para algumas concepções sobre a língua portuguesa e seu ensino, que orientaram a elaboração da gramática escolar. A gramática expositiva e a gramática expositiva portuguesa, sendo descritas, respectivamente, como os “fatos atuais de uma língua determinada” e “regras relativas ao uso correto da língua”, sugerem uma ideia de língua homogênea e correta. Essa norma única e irrepreensível seria, portanto, objeto de ensino nas aulas de língua portuguesa do curso ginasial, não devendo ser antecedida ou mesmo acompanhada pelo estudo da gramática histórica (cf. PEREIRA, Prólogo da 1ª edição [1907], 1925).

O “uso correto da língua portuguesa”, recomendado pela *Gramática expositiva: curso superior*, caracterizaria o que Leite (1999, p. 47), apoiada nas definições de Neustupný (1989), tratou como sendo “purismo do idioma”, o qual “consiste do discurso que se refere a

processos de correção que supostamente ‘purificariam’ ou ‘atenticariam’ a linguagem”. Segundo Leite (1999, p. 48),

O purismo do idioma é um fenômeno metalinguístico que veicula avaliações positivas ou negativas sobre os usos linguísticos em questão. Tais avaliações são anunciadas sob os rótulos: correto/incorreto; estrangeirismo/neologismo; vernáculo/não vernáculo (puro/impuro) (LEITE, 1999, p. 48).

O conceito de “pureza”, e, portanto o de “correto/incorreto”, tem como critério a seleção de um uso, que geralmente é aquele praticado pela camada de maior prestígio sociocultural e econômico de uma dada sociedade (cf. LEITE, 1999, p. 45-46). A recomendação desse uso em programas de ensino e em livros escolares, especialmente a gramática, passa a integrar uma política linguística a ser adotada nas aulas de português<sup>41</sup>. Como afirma Houaiss (1992, p. 29), entre 1820 e 1920, esteve em vigor no Brasil uma política linguística que postulava uma modalidade única do português no ensino de língua:

Um traço equívoco da política linguística adotada no Brasil e em Portugal durante um grande lapso de tempo (1820 [digamos] a 1920[digamos]) foi um ensino da língua que postulava uma modalidade única do português – com uma gramática única e uma “luta” acirrada contra as variações até de pronúncia (HOUAISS, 1992, p. 29).

A obra de Eduardo Carlos Pereira, que teve largo alcance nas escolas secundárias, apesar de empregar a gramática histórica em suas descrições, utiliza como objetos de ensino a gramática expositiva e a gramática expositiva da língua portuguesa, descrevendo a norma padrão vigente e preconizando “o uso correto da língua portuguesa”; dado o papel periférico que as “notas” e “observações” assumem no livro escolar. Desse modo, é possível afirmar que a *Gramática expositiva: curso superior*, ao fazer uso do discurso do purismo do idioma a fim de fixar uma norma única da língua, tomou parte da política linguística vigente no Brasil, e, portanto, nas aulas de português, durante o século XIX e início do XX (cf. FACCINA & CASAGRANDE, 2006, p. 93).

---

<sup>41</sup> Uma política linguística origina-se de decisões relativas às línguas e à sociedade tomadas pelo Estado (cf. CALVET, 2007). Tais decisões, geralmente, são expressas em documentos oficiais. Embora o foco do nosso trabalho não seja tratar de políticas linguísticas em vigor no Brasil durante o século XIX e início do XX, quando afirmarmos que a *Gramática expositiva – curso superior* participou de uma política linguística vigente no período mencionado, seguimos Faccina & Casagrande (2006, p. 93). Para essas autoras, na medida em que a *Gramática expositiva – curso superior* procurou satisfazer às exigências de um programa oficial de ensino, a fim de garantir a sua circulação no ambiente escolar, esta passou a integrar uma política linguística de imposição de uma norma linguística aos alunos que frequentavam o curso ginásial.

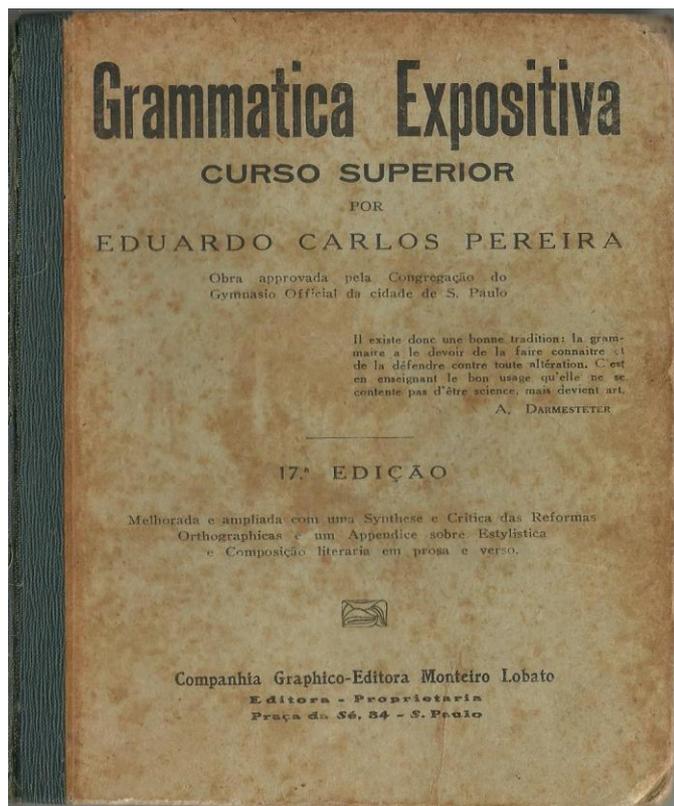


Figura 2 – Capa da *Gramática expositiva: curso superior*

## 2.4 Organização da *Gramática expositiva: curso superior*

A 17ª edição da *Gramática expositiva: curso superior*, objeto deste estudo, foi publicada em 1925, pela Companhia Gráfico-Editora Monteiro Lobato<sup>42</sup>; apresenta uma dimensão de 13X19 cm, contém 425 páginas e 788 parágrafos numerados pelo autor para descrever/prescrever as regras<sup>43</sup>. A obra, que organiza seus conteúdos em duas partes, lexeologia e sintaxe, é introduzida pelos prólogos da 1ª, 2ª e 8ª edições, uma lista de autores clássicos citados nos exemplos, explanações sobre as matérias a serem ensinadas no 2º e 3º ano do ginásio, séries que o livro procura abranger, e abreviaturas empregadas; se encerrando com um apêndice sobre estilística, índices geral e alfabético, e pareceres de professores e filólogos sobre as gramáticas escolares produzidas pelo autor.

<sup>42</sup> A 17ª edição foi a última a ser realizada pela Companhia Gráfico-Editora Monteiro Lobato. Após a falência da empresa, os direitos da obra passaram a pertencer à Companhia Editora Nacional (MOLINA, 2004, p. 247).

<sup>43</sup> O termo “parágrafo”, já utilizado por Molina (2004), aqui se refere aos trechos da obra em que, no início da frase, o autor insere um número, como forma de organizar e hierarquizar os conteúdos.

**Quadro 3 – Organização da Gramática expositiva: curso superior**

Tema/Parte da Obra		Páginas	Parágrafos
Capa			
Folha de rosto			
Prólogo da 1ª edição (1907)			
Prólogo da 2ª edição (1909)			
Prólogo da 8ª edição (1918)		III-V	
Autoridades clássicas que amplamente autorizam as teorias			
Explanações			
Gramática expositiva: noções preliminares		1-4	1-20
<b>Lexeologia</b>			
1. Fonologia	- Fonética	5-22	21-71
	modelo de análise fonética	22	
	exercício analítico	22	
	- Prosódia	23-36	72-96
	modelo de análise prosódica	35-36	
	exercício analítico	36	
	- Ortografia	36-59	97-116
	modelo de análise fonológica	48-49	
	exercício analítico	49	
2. Morfologia	- Taxeonomia	59-162	117-310
	modelo de análise taxeonômica	162-163	
	exercício analítico	163-164	
	- Etimologia	164-193	311-360
	modelo de análise etimológica	193-194	
	exercício analítico	194	
<b>Sintaxe</b>			
1. Proposição e seus membros		195-198	361-516
análise das relações sintáticas		265-266	
análise sintática dos membros da proposição		266	
exercícios analíticos		266-267	
2. Período gramatical		267-286	517-559
análise das proposições do período gramatical		287-289	
exercícios analíticos		290	
3. Particularidades sintáticas		290-369	560-769
4. Pontuação		369-383	770-787
Sinopse do curso		384	788
Análise gramatical		385-386	

Análise geral	386-387	
<b>Apêndice</b>		
Sintaxe e estilística	388	1
Estilo	388-394	2-9
Composição literária	394-409	1-9
Prosa: narração, descrição, dissertação, carta		
Poesia		
Modelos de composições		
Índice geral	411-417	
Índice alfabético das matérias	419-425	
Pareceres sobre a <i>Gramática expositiva</i>	I-V	
Pareceres sobre a <i>Gramática histórica</i>	V-IX	
Contracapa		

Na seção denominada “Noções preliminares”, que abre a *Gramática expositiva: curso superior*, e que precede a lexeologia e a sintaxe, são definidos conceitos como os de linguagem, palavra, vocábulo, termo, língua, vocabulário, frase e proposição; bem como o de gramática e sua divisão. Para Eduardo Carlos Pereira, a “linguagem é a expressão do pensamento por meio de palavras”; e a “língua é um sistema natural de palavras de que servem os agrupamentos de homens para entre si comunicarem seus pensamentos” (PEREIRA, 1925, p. 1).

Ao se referir à língua como “um sistema natural de palavras”, o gramático parece retomar uma antiga noção sustentada pelos filósofos gregos da “escola naturalista”, do século V a. C., que afirmavam haver uma correspondência necessária entre as palavras e as coisas significadas (cf. LYONS, 1979, p. 4). Por outro lado, as concepções de linguagem e de língua expressas pelo autor relacionam-se àquelas da Gramática Geral ou Filosófica, modelo teórico surgido no século XVII, voltado à especulação medieval de tradição greco-latina, que acreditava que a estrutura da língua era um produto da razão, e que as línguas, apesar de serem diferentes entre si, obedeciam a princípios lógicos universais<sup>44</sup> (cf. LYONS, 1979, p. 17-18; WEEDWOOD, 2002, p. 100). Desta ideia adveio também a crença de que o “falar bem

<sup>44</sup> Como foi mencionado no primeiro capítulo desta dissertação, a partir da publicação da *Grammaire générale et raisonnée*, de Port Royal, em 1660, a Gramática Geral ou Filosófica teve larga influência sobre os estudos gramaticais e sobre o ensino. De acordo com Bagno (N. do T. in WEEDWOOD, 200, p. 100), “a *Gramática filosófica da língua portuguesa*, de Jerônimo Soares Barbosa, escrita em 1803, mas só publicada em 1822, [em Portugal], é a representante mais notável dos princípios da *Grammaire générale* de Port-Royal em nossa língua”.

lógico” seria resultante do raciocínio ordenado segundo as operações estabelecidas pela Lógica (cf. MATTOS e SILVA, 1989, p. 27).

Quanto à gramática, esta é definida por Pereira, no parágrafo de número 11, como sendo “a sistematização dos fatos da linguagem”. Contudo, nas observações que se seguem ao parágrafo, o gramático procura alargar essa conceituação:

**Obs.** – “Gramática é a ciência das palavras e suas relações, ou a arte de usar as palavras com acerto na expressão do pensamento” – é a definição de nossas edições anteriores. Aí encarávamos os dois aspectos da gramática – o especulativo e o prático, seguindo a generalidade dos componentes da matéria. A gramática, define-a Mason, é a ciência que trata do discurso ou da linguagem. E o exímio romanista Arsène Darmesteter, cuja autoridade está acima de qualquer contestação, escreve, na Introdução de seu *Cours de Grammaire Historique* de la Langue Française: “A concepção de gramática como ciência, é, podemos dizê-lo, uma ideia nova nascida com a linguística moderna. Assim entendida, é a gramática de uma língua a determinação das leis naturais, que a regem em sua evolução histórica. A gramática, acrescenta ele, pode ser considerada como arte. Deste modo a encararam os gregos e os latinos, e a Idade Média, e assim encaram os gramáticos modernos que não se prendem à escola histórica. Da antiga Roma nos veio esta definição: *a gramática é a arte de escrever e falar corretamente*. Existe uma boa tradição: a gramática tem o dever de a tornar conhecida e defendê-la contra qualquer alteração. É ensinando o bom uso que ela não se contenta em ser *ciência*, e torna-se arte (*Gr. Historique*, pags. 6 e 9)” (PEREIRA, 1925, p. 3).

A referência feita, nas “observações”, à definição de gramática apresentada nas edições anteriores da *Gramática expositiva: curso superior* revela a filiação de seu autor, por um lado, à tradição greco-latina, que considerava a gramática como uma arte, e por outro, à Gramática Geral ou Filosófica, que acreditava ser a linguagem expressão do pensamento. Na edição em análise, a 17ª, procurou-se, entretanto, acrescentar uma nova concepção de gramática, a Histórica. Contudo, ao utilizar como argumento de autoridade as palavras do romanista Arsène Darmesteter, para definir a Gramática Histórica, Eduardo Carlos Pereira termina por reafirmar o valor da tradição no ensinamento do “bom uso” da língua, de modo que acaba prevalecendo a gramática como arte.

O gramático e professor segue, então, apresentando as divisões da gramática:

12. Divide-se a gramática em – *geral e particular, histórica e expositiva*.
13. **Gramática geral** é, hoje, o estudo comparado de um grupo de línguas congêneres, como a *Gramática das Línguas Românicas*, de F. Diez.
14. **Gramática particular** é o estudo dos fatos de uma língua particular, quer encarados em seu estado atual, quer em suas transformações históricas.
15. **Gramática histórica** é o estudo das transformações de uma língua, no tempo e no espaço, feito comparativamente com as transformações paralelas das línguas e dialetos congêneres. É um estudo histórico-comparativo.
16. **Gramática expositiva**, DESCRITIVA OU PRÁTICA é a que expõe ou descreve metodicamente os fatos atuais de uma língua determinada.
17. **Gramática expositiva portuguesa** é a exposição metodizada das regras relativas ao uso correto da língua portuguesa (PEREIRA, 1925, p. 3-4).

A organização dos conteúdos na gramática de Eduardo Carlos Pereira em dois polos, lexeologia e sintaxe, nos quais são tratadas primeiramente as partes do discurso ou classes de palavras, e em seguida suas funções sintáticas, também remonta à tradição greco-latina de estudos gramaticais que se delineou ainda na Antiguidade (cf. MATTOS e SILVA, 1989, p. 15). A primeira gramática ocidental de que se tem notícia, a *Techné grammatiké*, de Dionísio Trácio, produzida entre os séculos II e I a. C., ao se dedicar à sistematização das classes de palavras e à análise morfológica da língua grega, estabeleceu uma tradição lexicológica que, além de abarcar a fonética, distinguia as partes do discurso em oito – nome, verbo, participio, artigo, pronome, preposição, advérbio, conjunção<sup>45</sup> (NEVES, 2002, p. 52-53; ROBINS, 1983, p. 24; MATTOS e SILVA, 1989, p. 18). Quanto à sintaxe, esta foi introduzida nos estudos gramaticais por Apolônio Díscolo, com a elaboração, no século II d. C., da obra *Da sintaxe* (NEVES, 2002, p. 61-63; MATTOS e SILVA, 1989, p. 18). As gramáticas latinas que se seguiram, em sua maioria, se fizeram por decalque do modelo de descrição do grego, acrescentando em sua estrutura apenas uma parte dedicada à retórica e à estilística<sup>46</sup> (LEITE, 2007, p. 66). É o caso, por exemplo, de uma das obras mais representativas da erudição linguística romana e que serviu de base para a educação do final da Antiguidade, da Idade Média latina e do ensino tradicional do mundo moderno ocidental, a *Institutiones grammaticae*, de Prisciano (século V d. C.), que retoma a doutrina grega constituída tanto pela *Techné grammatiké*, de Dionísio Trácio, no tratamento da morfologia, como por *Sintaxis*, de Apolônio Díscolo, em se tratando do estudo da sintaxe (ROBINS, 1983, p. 42-44).

A divisão das classes de palavras adotada por Eduardo Carlos Pereira, na *Gramática expositiva: curso superior*, aproxima-se daquela proposta pelo gramático grego Dionísio Trácio, com pequenas diferenças: incluiu-se a interjeição, a classe do nome foi separada em substantivo e adjetivo, e na categoria do adjetivo entraram o artigo e o participio:

120. Em relação à ideia as palavras dividem-se em OITO CLASSES OU CATEGORIAS, chamadas *partes da oração*, a saber: SUBSTANTIVO, ADJETIVO, PRONOME, VERBO, ADVÉRBIO, PREPOSIÇÃO, CONJUNÇÃO E INTERJEIÇÃO.

<sup>45</sup> Os substantivos e os verbos foram, primeiramente, categorizados por Platão (429-347 a. C.) como termos de uma proposição: os substantivos eram termos que funcionavam nas frases como sujeitos de um predicado; e os verbos eram termos que expressavam a ação ou afirmavam a qualidade dos sujeitos, de modo que não se fazia distinção entre verbos e adjetivos. A categorização de Platão foi conservada por Aristóteles (384-322 a. C.), que acrescentou uma terceira classe, as conjunções. Posteriormente, os gramáticos de Alexandria reuniram os substantivos e os adjetivos na classe dos nomes, definição que permaneceu até a Idade Média, e dividiram as partes do discurso em oito (LYONS, 1979, p.11; FARACO, 2008, p. 132).

<sup>46</sup> Foge a esta regra, de acordo com Leite (2007, p. 66), a gramática de Varrão (sec. I a. C., 116-27), “latino que retomou a *Techné* de Dionísio, mas a ampliou, fez uma análise crítica da doutrina linguística para, enfim, descrever a língua latina não como um decalque da grega, mas como uma apresentação de suas próprias características”.

**Nota.** – Contam muitas gramáticas *dez partes da oração*, incluindo entre elas – o *artigo* e o *particípio*. Porém estas classes estão naturalmente incluídas na classe do *adjetivo* (PEREIRA, 1929, p. 60, maiúsculas, itálicos e grifos do autor/editor).

Por outro lado, ao distinguir “frase” e “proposição ou oração”, o autor de *Gramática expositiva* retoma a antiga noção de sintaxe apresentada por Prisciano (século V d. C.). Conforme Mattos e Silva (1989, p. 20), a sintaxe fora definida pelo gramático latino como sendo *a disposição que visa à obtenção de uma oração perfeita*; designação esta que se assentava sobre princípios lógicos, nos quais os conceitos de oração perfeita/imperfeita envolviam a distinção da transitividade dos verbos. Os mesmos conceitos aparecem na gramática escolar de Pereira, quando se definem “frase” como “expressão completa ou incompleta” e “proposição ou oração” como a frase de sentido completo:

9. **Frase**, a combinação de palavras, que exprime um pensamento, é o elemento fundamental da linguagem. A frase pode ser a expressão *completa* ou *incompleta* do pensamento: *a flor do jardim* – é uma frase ou expressão de sentido incompleto; *a flor do jardim é bela*, de sentido *completo*. Esta última constitui o que se chama *proposição* ou *oração*.

10. **Proposição** é a frase de sentido completo, que contém a declaração de alguma coisa, p. ex.: *O sol ilumina a terra com luz extremamente viva*.

(...)

Toda a proposição deve conter dois *termos essenciais* – o SUJEITO e o PREDICADO, e um *acessório* – o COMPLEMENTO (PEREIRA, 1925, p. 2, maiúsculas, itálicos e grifos do autor/editor).

De acordo com essas duas grandes divisões da gramática, lexeologia e sintaxe, organizam-se os conteúdos na *Gramática expositiva*. Na **lexeologia**, são tratadas a fonologia, abarcando fonética, prosódia e ortografia; e a **morfologia**, a qual inclui taxonomia e etimologia. Na **sintaxe**, são estudadas a proposição e seus membros, período gramatical, particularidades sintáticas e pontuação. À apresentação de cada um desses itens, seguem-se um modelo de análise fornecido pelo autor, e um exercício analítico, no qual o aluno deve “exercitar” os conhecimentos aprendidos com a leitura do tema em questão. Na apresentação dos objetos de ensino, são empregados números, que iniciam frases ou trechos dedicados à descrição ou explicação de um conceito. Esses números, denominados por Molina (2004) de parágrafos, parecem ter a função de organizar e hierarquizar os conteúdos, conforme demonstram as figuras 3, 4 e 5. Segundo a tipologia de modelos didáticos proposta por Choppin (1992, p. 143), a *Gramática expositiva*, por apresentar as descrições/regras gramaticais expostas de acordo com uma sucessão de pequenos parágrafos numerados, se enquadraria no “modelo jurídico”, o qual, segundo o autor, era muito comum em livros escolares franceses, dirigidos ao ensino primário e secundário, do século XIX.

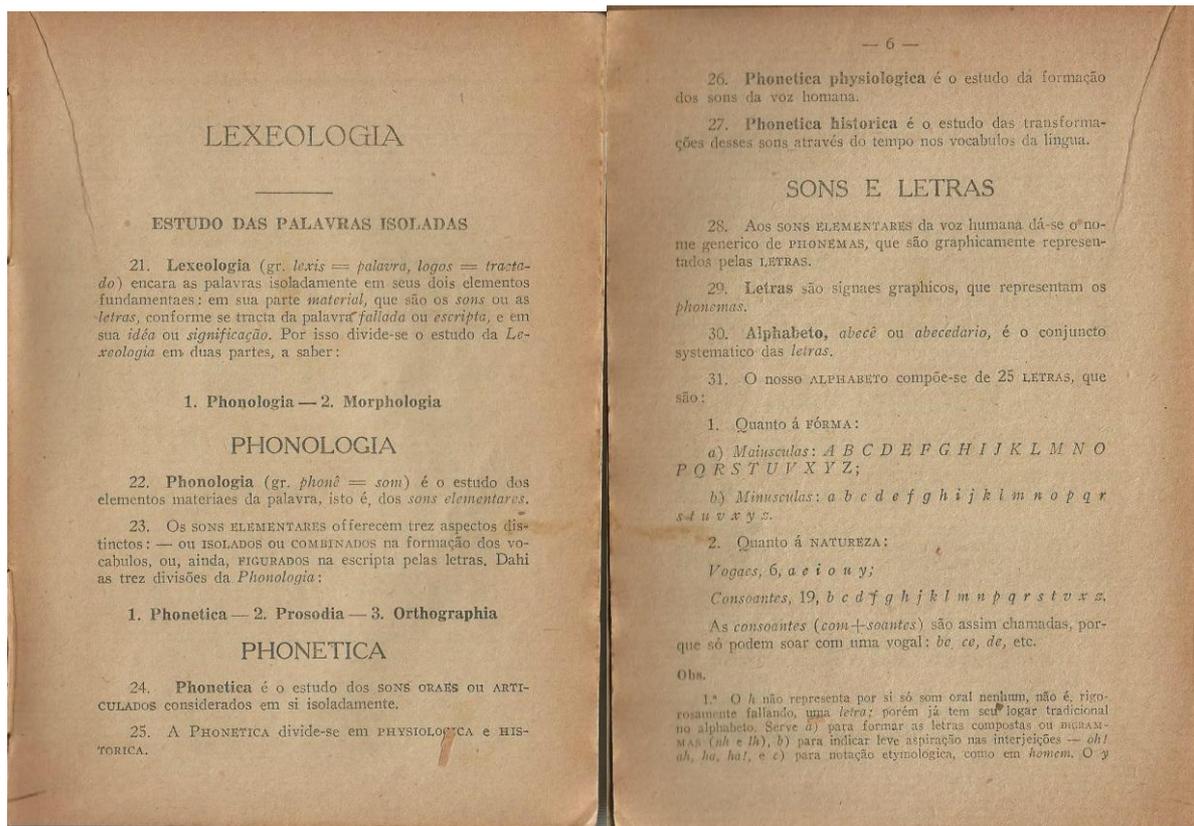


Figura 3 – Páginas 5 e 6 da Gramática expositiva: curso superior

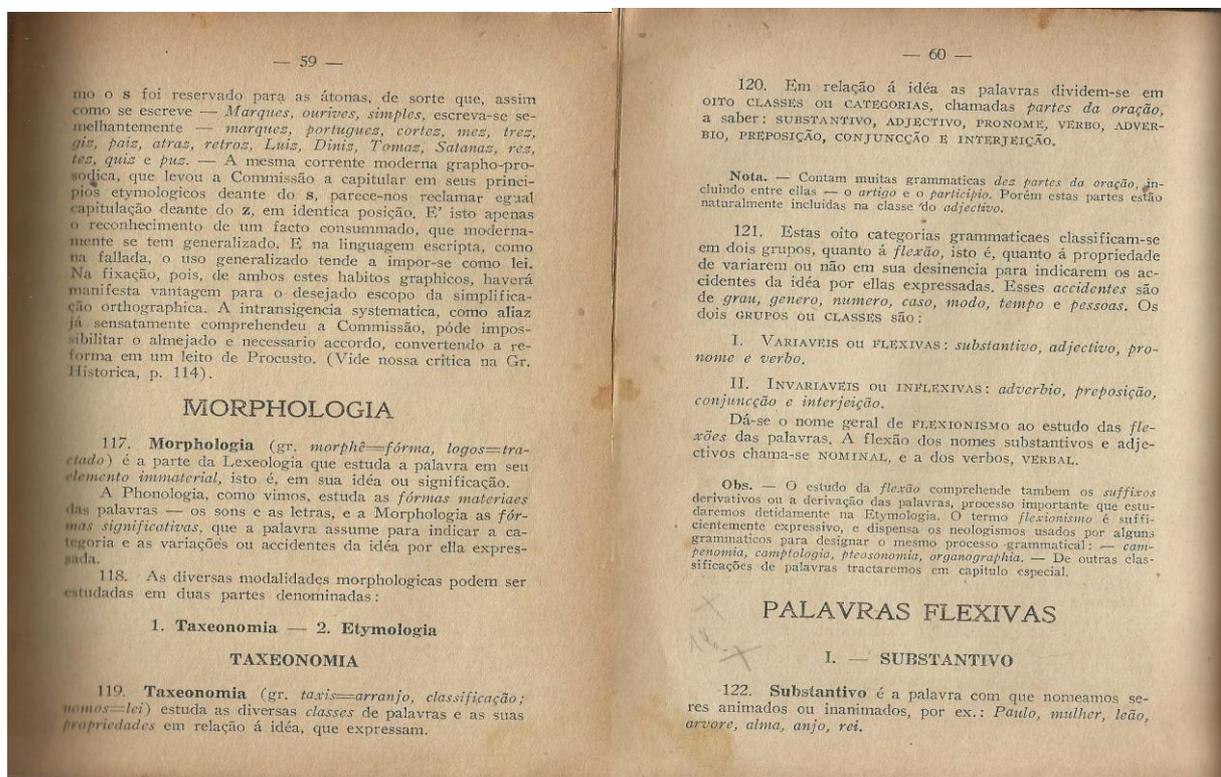


Figura 4 – Páginas 59 e 60 da Gramática expositiva: curso superior

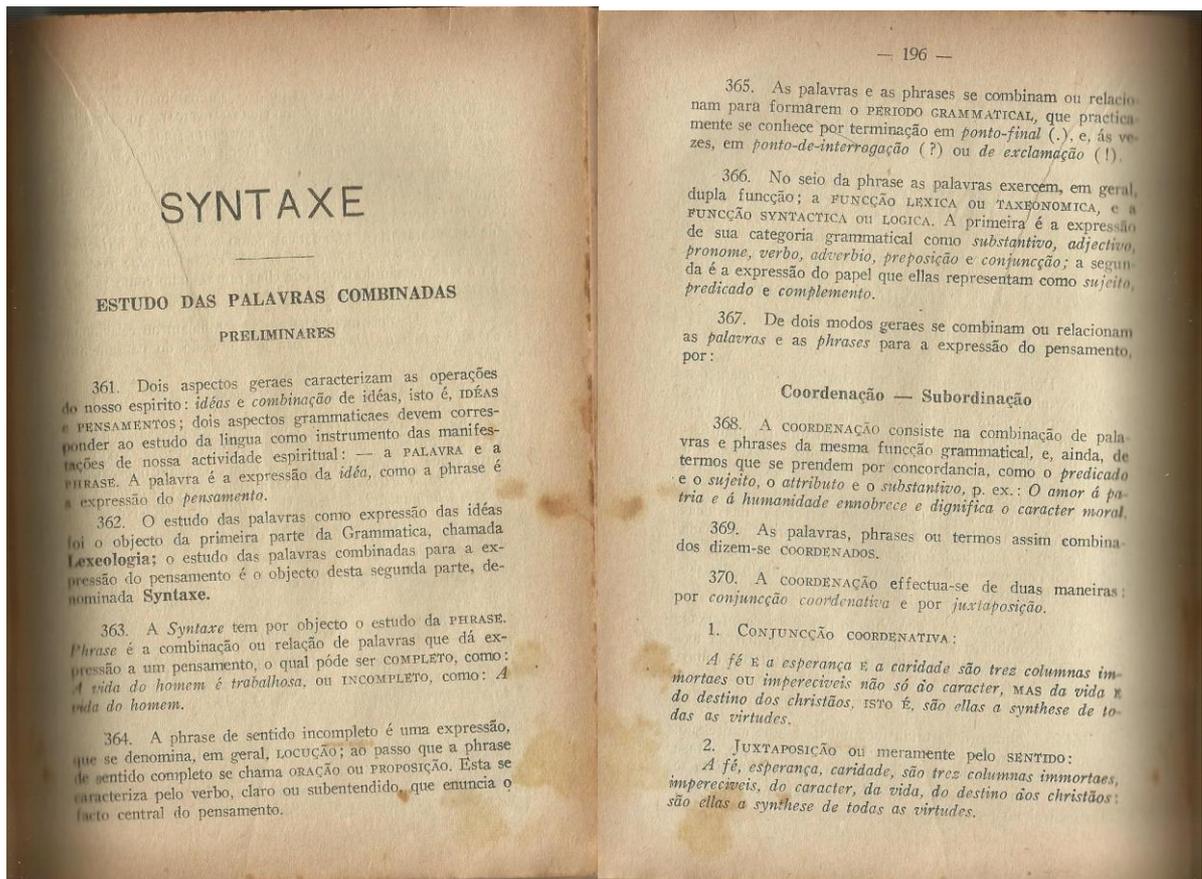


Figura 5 – Páginas 195 e 196 da *Gramática expositiva: curso superior*

A obra se encerra com um apêndice sobre estilística, no qual o autor apresenta explicações sobre o estilo, composição literária e modelos de composições, baseados em princípios retóricos. Segundo Leite (2007, p. 66), o acréscimo de uma parte dedicada à retórica e à estilística, na estrutura das gramáticas, corresponde a uma inovação das gramáticas latinas, que, em sua maioria, seguiram o modelo de descrição do grego.

Outros textos como índices geral e alfabético dos conteúdos, e pareceres sobre a *Gramática expositiva* e a *Gramática histórica* fecham a gramática escolar. Nos pareceres sobre a *Gramática expositiva*, os quais trazem as assinaturas de importantes intelectuais da sociedade brasileira, como Silvio de Almeida (1867-1924), professor de Literatura no Ginásio de São Paulo; Cândido de Figueiredo (1846-1925), filólogo e escritor português; João Nepomuceno de Souza Machado (?), diretor do Liceu Maranhense; Estevam de A. Almeida (1863-1926), professor de Direito Civil na Academia de Direito de São Paulo; Raymundo Bizarria (1848-1911), diretor do Colégio Florêncio da Bahia; Mário Barreto (1879-1931), professor de Português na Faculdade de Direito do Rio de Janeiro; e do Jornal do Comércio

da Capital Federal, são tecidos elogios à obra de Eduardo Carlos Pereira. A anexação dessas considerações, no final do livro, pode ter sido uma estratégia usada pelo autor/editor para garantir a boa aceitação que a gramática escolar acabou tendo entre o professorado brasileiro, e permanecesse nos bancos escolares por um longo espaço de tempo.

## 2.5 O excerto literário como exemplo de “bom uso” da língua portuguesa

Após a apresentação dos prólogos da 1ª, 2ª e 8ª edições, a *Gramática expositiva: curso superior* traz uma seção intitulada “Autoridades clássicas que amplamente autorizam as teorias desta gramática”, na qual são listados nomes de vinte autores, sendo dezesseis portugueses – Alexandre Herculano (1810-1877), Antonio Feliciano de Castilho (1800-1875), José Maria Latino Coelho (1825-1891), Almeida Garret (1799-1854), Luiz Augusto Rabello da Silva (1822-1871), Camillo Castelo Branco (1825-1890), Filinto Elysio (1734-1819), Padre Antonio Pereira (1725-1797), Padre Manoel Bernardes (1644-1710), Frei Luiz de Souza (1555-1632), Jacintho Freire de Andrade (1597-1657), Dom Francisco Manoel de Mello (1608-1666), Sá de Menezes (1600-1664), Francisco Rodrigues Lobo (1580-1622), Luiz de Camões (1524-1580) e Gil Vicente (1465-1536?); três brasileiros – Gonçalves Dias (1823-1864), Odorico Mendes (1799-1864) e João Francisco Lisboa (1812-1863); e um nascido em Portugal e radicado no Brasil – Padre Antonio Vieira (1608-1697).

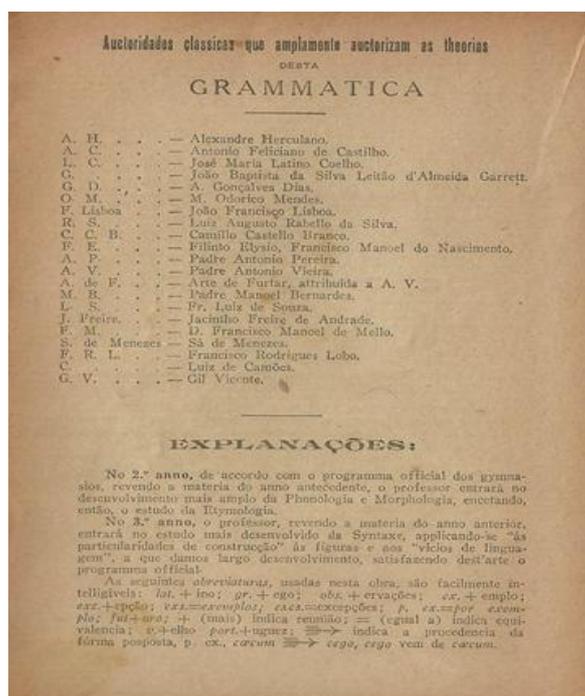


Figura 6 – Página s/n da *Gramática expositiva: curso superior*, com lista de autores citados nos exemplos

Na designação usada por Eduardo Carlos Pereira para se referir aos autores brasileiros e portugueses, em cujos exemplos se apoiarão as teorias de sua gramática, encontra-se a concepção greco-romana de autoria como *auctoritas* (autoridade). Segundo o conceito, *auctor* (autor) é o artífice que executa sua arte por meio de uma técnica (*ars*) formada por regras precisas de articulação, e, assim, fornece exemplos de um uso autorizado e virtuoso, que deve ser imitado (HANSEN, 1992, p. 18-29).

As “autoridades clássicas” elencadas pelo gramático na abertura de sua obra são poetas e prosadores da literatura brasileira e portuguesa, produzida entre os séculos XV e XIX. Ao balizar suas teorias em escritores consagrados de língua portuguesa, a *Gramática expositiva: curso superior* retoma uma antiga tradição gramatical surgida entre os gramáticos de Alexandria, na Grécia Antiga; a qual esteve fundada no estudo dos textos dos poetas clássicos e na prescrição dos usos linguísticos desses autores.

No período em que floresceu a filosofia na Hélade, época de Platão e Aristóteles, o termo *grammatikós* era empregado apenas para se referir àquele que dominava o uso das letras, *grámmata*, que conhecia o alfabeto e sabia utilizá-lo na escrita e na leitura. O estudo do *lógos*, o que chamamos hoje de investigação linguística, era realizado pelos filósofos (ROBINS, 1983, p. 10). Na era helenística, entretanto, a qual compreende o tempo decorrido entre os séculos IV a. C., ocasião da morte de Alexandre, e o século I a. C., quando ocorreu a dominação romana, as reflexões sobre a linguagem passaram a ser motivadas principalmente pelo exame da literatura grega clássica (NEVES, 2002, p. 20-21). Os gramáticos de Alexandria, ao desenvolver trabalhos de estabelecimento e exegese<sup>47</sup> dos textos literários antigos, julgavam as obras clássicas gregas, principalmente as de Homero; explicavam os usos linguísticos dos autores e dos textos analisados; e, com vistas à educação, fixavam padrões linguísticos a cultivar e a preservar baseados nos poetas (NEVES, 2002, p. 20-21; ROBINS, 1983, p. 9 e 13). Nesse contexto, entre os séculos II e I a. C., publicou-se a “primeira descrição explícita que se conhece da língua grega”, a *Techné grammatiké*, de Dionísio Trácio, que apresentava dupla finalidade: de um lado, estabelecia e explicava a língua dos autores clássicos, de modo a fornecer subsídios necessários ao entendimento de um dialeto que não fazia mais parte do cotidiano grego, e assim promover a apreciação adequada do texto literário; e de outro, buscava “preservar” a língua grega da “corrupção” por parte dos não letrados (LYONS, 1979, p. 9; ROBINS, 1983, p. 24-25).

---

<sup>47</sup> Comentário ou dissertação para esclarecimento ou minuciosa interpretação de um texto ou de uma palavra.

As relações entre gramática e literatura são expressas tanto na definição de gramática dada por Dionísio Trácio, em sua *Techné*, como na própria divisão que o conceito de gramática admitia para os gregos do período helenístico. Segundo o autor, a gramática era “o conhecimento prático do uso linguístico comum aos poetas e prosadores” (*apud* ROBINS, 1983, p. 24); e podia ser dividida em seis partes: “primeira, leitura exata (em voz alta), com a devida atenção à prosódia; segunda, explicação das expressões literárias das obras; terceira, preparo de notas sobre fraseologia e temática; quarta, descobrimento das etimologias; quinta, determinação das regularidades analógicas; sexta, crítica das composições literárias, a parte mais nobre da gramática” (*apud* ROBINS, 1983, p. 24-25).

As gramáticas latinas continuaram a colocar sua atenção na linguagem empregada nos textos da literatura clássica; fato que evidencia o prestígio da modalidade de escrita literária do latim, e o pouco interesse pelo latim falado, bem como pelo uso escrito não literário da língua, para as camadas eruditas da sociedade romana (ROBINS, 1983, p. 35). Seguindo a tradição grega, na Roma clássica, a gramática dividiu-se em duas partes: “uso correto da língua e explicação dos poetas”. O termo latino *litteratura* circulou nas sociedades romana e medieval como equivalente de *grammatica*, e o “conhecedor da gramática e da poesia” era então denominado *litteratus* (CURTIUS, 2013, p. 78). Assim como os gregos buscaram, através do ensino gramatical, fornecer subsídios para a apreciação adequada do texto literário e preservar a língua grega usada por seus escritores clássicos; os latinos, por meio do ensino da gramática latina, objetivaram facilitar o entendimento do texto e conservar o latim literário dos autores romanos<sup>48</sup>.

É a essa tradição, que não estabelecia fronteiras precisas entre gramática e literatura, nascida na Grécia Antiga com os estudos alexandrinos, e conservada pelos latinos e povos medievos durante a Roma Antiga e Idade Média latina, que a *Gramática expositiva: curso superior*, ao apresentar excertos literários de escritores consagrados, portugueses e brasileiros, como exemplo de bom uso da língua portuguesa, parece filiar-se. No livro do gramático brasileiro, trechos extraídos da literatura, sobretudo da portuguesa, são citados como modelo de aplicação das normas gramaticais. Ao tratar do “gerúndio com valor de substantivo verbal”, por exemplo, o autor utiliza sentenças e trechos de três autores portugueses, Padre

---

<sup>48</sup> A *Institutiones grammaticae*, de Prisciano (500 d. C.), consiste na descrição sistemática do latim da literatura clássica (ROBINS, 1983, p. 42 e 44). Ainda que sejam contempladas expressões do latim escrito pertencentes aos domínios administrativo e jurídico, visto que o manual se dirigia a estudantes para os quais o latim deixava de ser familiar (cf. BARATIN *et al.*, 2010, p. 12); a grande maioria dos exemplos é extraída de escritores clássicos gregos e romanos, como Homero, Virgílio, Horácio, Cícero, entre outros.

Antonio Vieira (1608-1697), Antonio Feliciano de Castilho (1800-1875) e Camões (1524-1580):

4. Finalmente, emprega-se o gerúndio com o seu valor próprio de substantivo verbal, pelo participípio presente latino, no chamado, em latim, *participípio absoluto*, p. ex.: *Reinando Tarquinio, veio Pitágoras para a Itália (regnante Tarquinio)*. – Como no caso antecedente, usurpou neste o gerúndio a função do participípio conservando, entretanto, seu valor substantivo, revelado pela anteposição da preposição *em*: *Em reinando Tarquinio, veio Pitágoras para a Itália*.

Neste emprego, como no antecedente, a preposição *em* é facultativa, e, entre nós, limita-se o seu uso à língua culta.

Exs.:

Frolalta, como ficava Antiocho, *em* te tu vindo? (C.) – Tudo quanto há na capital do Pará, *tirando* as terras, não vale dez mil cruzados (A. V.) – *Em despontando* a aurora, adeus Bootes (A. C.) – Os portugueses *vendo* estas memórias, dizia o Catual ao Capitão (C.).

Porém já cinco sóis eram passados,

Que dali nós partíramos, cortando

Os mares nunca de outrem navegados,

Prosperamente os ventos *assoprando*,

Quando uma noite, estando descuidados,

Na cortadora proa vigiando,

Uma nuvem que os ares escurece

Sobre nossas cabeças aparece (C.) (PEREIRA, 1925, p. 350-351, maiúsculas e itálicos do autor/editor).

As “notas” e “observações”, seções em que são fornecidas pelo autor “rápidas explanações históricas sobre a regra”, também são acrescidas de exemplos literários. Escritores portugueses, como Alexandre Herculano (1810-1877), Antonio Feliciano de Castilho (1800-1875) e Padre Antonio Vieira (1608-1697), são novamente invocados por Eduardo Carlos Pereira para abonar “expressões generalizadas no falar doméstico” brasileiro, em se tratando da “colocação dos pronomes oblíquos”, a ênclise:

ÊNCLISE

485. São ENCLÍTICOS:

1. Quando o período gramatical se inicia pelo verbo, pois é, em geral, vedado começar-se período com pronome oblíquo: *Levantou-se para sair*, e não – *Se levantou para sair*.

**Obs.** – Não é absoluta esta regra, ao menos no Brasil. *Me parece, me traga*, são expressões generalizadas em nosso falar doméstico. Em Portugal atesta o Sr. Candido de Figueiredo que – *me mellem* é idiotismo comum. De fato, dele usou A. Herculano, no *M. Cister*: “*Me mellem se entendo o doutor*”. Igualmente A. Castilho na seguinte frase: “*Me mellem se eu percebo o tal doutor*”. E nas cartas de A. Vieira encontra-se: “*Me avisam em muito secreto que a Espanha tem resolutio romper a guerra com França*” (PEREIRA, 1925, p. 251-252, maiúsculas, itálicos e grifos do autor/editor).

O mesmo procedimento é adotado, quando o gramático interdita o emprego dos pronomes retos em função de objeto direto, considerado um “brasileirismo” pelo autor:

412. Os PRONOMES OBLÍQUOS que podem funcionar como objeto direto ou acusativo, são: *me, te, se, o, a, os, as, nos, vos*. Desses só – *os, a, os, as*, funcionam exclusivamente como objeto direto.

(...)

**Obs.**

(...)

2ª É erro vulgar no Brasil dar ao caso reto dos pronomes substantivos funções *objetivas*, p. ex: *Eu vi ELE, ele viu NÓS, chama EU*, em vez de – *eu o vi, ele nos viu, chama-ME*. Destes *brasileirismos* encontram-se, todavia, exemplos em clássicos portugueses: *E el-rei... degredou ELE e os filhos* (Fern. Lopes apud. R. Barbosa). – *Que em tal caso houvessem ELA por sua rainha e senhor* (Id.) – *Mas assi de longe ordena ELES a ventura...* (B. Ribeiro). *TODO ELE aplicam* (A. V.) – *Eles falem por mim, ELES só ouve* (A. de F.) (PEREIRA, 1925, p. 209-210, maiúsculas, itálicos e grifos do autor/editor).

Nos prólogos da 1ª e 2ª edições da *Gramática expositiva: curso superior*, publicados respectivamente em 1907 e 1909, Eduardo Carlos Pereira justifica o uso de “exemplos clássicos” como aqueles que “firmam a doutrina”. Para o autor, “o abono das regras” deve se assentar, sobretudo, nos usos linguísticos de “modernos escritores de incontestável competência”, principalmente nos usos dos autores do Romantismo português, Alexandre Herculano e Antonio Feliciano de Castilho, por serem representativos da “língua viva de pessoas cultas”:

Em terceiro lugar, amparamos nossas teorias gramaticais na autoridade de mestres de reconhecida competência, tais como: – *F. Diez, A. Darmesteter, C. Ayer, Mason, Bain, Brachet, Andres Bello, F. Zambaldi*, para não mencionar o grande número de gramáticos nacionais e portugueses, antigos e modernos, que tínhamos diante de nós.

Ao lado destes mestres, tivemos de colocar, com igual escrupulo, os exemplos clássicos, que firmavam a doutrina. Como se vê da lista, que em seguida publicamos, escolhemos autoridades clássicas de reputação incontestada, e de preferência os escritores modernos. Dada a evolução da língua, não se pode provar em boa lógica, a vernaculidade atual de uma expressão qualquer com a autoridade de um clássico antigo. É esta a razão por que, em nossa abundante citação, demos preferência a Alexandre Herculano e a Antonio Feliciano de Castilho, esses “dois grandes mestres do moderno classicismo”, no dizer acertado do Dr Ernesto Carneiro Ribeiro (PEREIRA, Prólogo da 1ª edição [1907], 1925, p. IV, itálico do autor/editor).

Na incerteza e deficiência de nossa legislação gramatical, sentimos necessidade de nos pôr em contato mais íntimo com a língua viva de pessoas cultas, e, cômico de que a língua é um fato social cujas normas não se formulam *a priori*, de gabinete, ao sabor de gramáticos, esmeramo-nos em alargar a documentação clássica de modernos escritores de incontestável competência, em abono das regras que estabelecemos (PEREIRA, Prólogo da 2ª edição [1909], 1925).

Como foi mencionado anteriormente, a maioria dos escritores citados nos exemplos da *Gramática expositiva: curso superior* é de nacionalidade portuguesa: na lista apresentada pelo autor, na abertura de sua obra, são dezessete os lusitanos, e apenas três os brasileiros. Para exemplificar os fenômenos atuais da língua, conforme justifica o próprio autor no prólogo,

são citados trechos de autores modernos igualmente portugueses, como Alexandre Herculano e Antonio Feliciano de Castilho. E, ainda que usos do português do Brasil sejam tratados nas “notas” e “observações”, é à língua literária de Portugal que Eduardo Carlos Pereira recorre na abonação dessas expressões brasileiras<sup>49</sup>. Se o discurso do exemplo nas gramáticas revela dados importantes sobre o uso/norma da língua e a modalidade escolhida como modelo, como aponta Leite (2001, p. 291), é possível dizer que, no livro escolar, privilegiou-se a variante europeia da língua portuguesa.

Embora, já no século XIX, a “questão da língua brasileira” tenha suscitado numerosos debates, polêmicas e estudos entre escritores e intelectuais brasileiros, que defendiam a existência de uma “expressão linguística brasileira” (cf. MARTINS, 1988, p. 9), a única polêmica em que Eduardo Carlos Pereira diz se apoiar é a em que estiveram envolvidos o senador Rui Barbosa (1849-1923) e seu antigo professor e gramático Ernesto Carneiro Ribeiro (1839-1920), a propósito da redação do Código Civil da República:

Cumpre-nos aqui confessar, agradecido, que, na pesquisa de exemplos clássicos, largo subsídio nos forneceu a luminosa polêmica, a qual, na redação do Código Civil, se travou entre dois agigantados cultores de nosso idioma, queremos falar do Dr. Rui Barbosa e do Dr. Ernesto Carneiro Ribeiro. Graças a esse manancial e ao esforço próprio, pudemos abonar amplamente a doutrina exposta com a citação de numerosos textos de escritores abalizados (PEREIRA, Prólogo da 1ª edição [1907], 1925, p. IV).

Ao analisar a documentação originada da prolongada discussão sobre a língua portuguesa, travada entre Rui Barbosa e Ernesto Carneiro Ribeiro, a qual recebeu os títulos de *Réplica* (Rui Barbosa, 1903) e *Tréplica* (Carneiro Ribeiro, 1905), Arruda (2010, p. 75 e 83) constatou que, apesar de os polemistas dizerem ser avessos ao purismo na linguagem, seus discursos revelaram, ao contrário, um apego à tradição; tanto que, para respaldar suas teses, ambos se apoiaram em numerosos exemplos extraídos de autores clássicos lusos, que, por sua vez, foram aproveitados por Pereira na elaboração da *Gramática expositiva: curso superior*, como o próprio autor revela no “Prólogo da 1ª edição” (1907). De acordo com Ilari e Basso (2006, p. 240), na constituição da norma culta brasileira, a qual se estabeleceu entre os séculos

---

<sup>49</sup> A pesquisa de Gurgel (2008) demonstra que, nas gramáticas publicadas entre os anos de 1880 e 1920, esta prática era comum. Ao investigar a questão da colocação pronominal nas obras de Mário Barreto (1879-1931), Alfredo Augusto Gomes (1859-1924), Maximino de Araújo Maciel (1865-1923), Manuel Pacheco Silva Junior (1842-1899) & Lameira de Andrade (-), Eduardo Carlos Pereira (1855-1923), Ernesto Carneiro Ribeiro (1839-1920), João Ribeiro (1860-1934), Júlio César Ribeiro (1845-1890) e Manuel Said Ali (1861-1953), a pesquisadora conclui que, no tratamento da *questão*, “apesar de ter havido algum esforço por alguns membros da geração brasileira de gramáticos em defender o ‘meio’ como princípio explicativo, as atenções não se voltaram à descrição da variante brasileira do português, haja vista expressiva presença de autores portugueses no exemplário” (GURGEL, 2008, p. 108).

XVIII e XX com base na norma culta lusitana, teve grande importância o papel dos gramáticos, que fixavam as regras amparando-se no uso que delas faziam os escritores portugueses:

(...) a norma linguística culta que vigora hoje no Brasil (...) constituiu-se entre os séculos XVIII e XX, com base na norma culta lusitana, preservada graças ao trabalho de uma elite de tradição jurídica, retórica e literária e traduzida pelos gramáticos num conjunto de regras que visam, acima de tudo, a evitar a interferência do vernáculo. Como ilustra o caso exemplar de Rui Barbosa, essa norma usa como trunfo a abonação dos escritores portugueses antigos, mesmo quando invoca o uso corrente como critério (ILARI e BASSO, 2006, p. 240).

Conforme salienta Faraco (2008, p. 107-108), durante o século XIX, a norma escrita brasileira buscou uma aproximação e identificação com o padrão lusitano, o qual tinha se firmado com o Romantismo português. Mais precisamente na década de 1880, quando se intensificou o processo de gramatização brasileira do português, com a publicação de inúmeras gramáticas, o esforço de definição das “estruturas corretas” da língua levou a um avanço significativo da lusitanização dessa norma escrita (FARACO, 2008, p. 124). A preservação da “pureza da linguagem”, tendo como parâmetro o uso linguístico dos escritores lusitanos, interessava especialmente à elite brasileira conservadora, para quem a variante europeia do português representava uma superioridade cultural e um índice de civilização (FARACO, 2008, p. 109-111):

(...) a lusitanização progressiva da norma escrita, num período de 65 a 70 anos [1829 a 1891], se encaixa perfeitamente no projeto político da elite brasileira pós-independência de construir uma nação branca e europeizada, o que significava, entre outros muitos aspectos, distanciar-se e diferenciar-se do *vulgo* (para usar uma expressão comum nos textos dos intelectuais do século XIX), isto é, da população etnicamente mista e daquela de ascendência africana, que constituíam, sem dúvida, um estorvo grande àquele projeto (FARACO, 2008, p. 108).

Tendo em vista que o objetivo da escola secundária, no início do século XX, continuava sendo o de formar um pequeno grupo social, composto pelos filhos de famílias da oligarquia agrária, de industriais, grandes comerciantes, profissionais liberais ou da incipiente classe média urbana, a *Gramática expositiva: curso superior*, ao fixar uma norma padrão determinada pelo “bom uso” dos escritores portugueses, por meio da exemplificação, ao mesmo tempo em que estava em consonância com o modo como essa elite concebia a língua portuguesa, também atendia aos seus anseios, oferecendo-lhes as regras do “uso correto”. Nesse sentido, a língua padrão abonada nos exemplos literários da obra de Eduardo Carlos Pereira, e ensinada nas aulas de português, constituía um sistema comunicativo que era associado a um patrimônio cultural, e, portanto a uma modalidade de prestígio, fixada na

tradição escrita portuguesa; à qual, por sua vez, apenas uma parte reduzida da sociedade brasileira tinha acesso (cf. GNERRE, 1991, p. 6).

Como vimos anteriormente, na definição de “gramática expositiva” e “gramática expositiva portuguesa”, apresentada no início do livro escolar, o autor se apoia em uma concepção de língua homogênea que, por ser representativa do “uso correto”, deveria ser objeto de ensino nas aulas de língua portuguesa do curso ginasial. Leite (1999, p. 45-46) esclarece que os critérios de “correção” e de “pureza” da linguagem, o que caracterizariam o “purismo”, geralmente têm como parâmetro os usos linguísticos praticados pela camada de maior prestígio sociocultural e econômico de uma dada sociedade; de modo que as variantes linguísticas que não fazem parte dos usos dessa elite cultural e econômica são consideradas “incorretas” e “impuras”.

Autores lusitanos, usados como fonte para os exemplos citados por Eduardo Carlos Pereira na 17ª edição de sua gramática, figuravam também nas antologias, livros escolares que, junto às gramáticas, podiam compor o material didático dos alunos do ensino secundário. É o caso, por exemplo, de uma seleta amplamente adotada nas escolas brasileiras no final do século XIX e primeira metade do século XX, a *Antologia nacional*, de Fausto Barreto e Carlos de Laet, que em sua 14ª edição, datada de 1929, apresentava trechos de muitos dos escritores que formavam o exemplário da *Gramática expositiva: curso superior*: Almeida Garret, Antonio Feliciano de Castilho, Alexandre Herculano, Camilo Castelo Branco, Padre Antonio Vieira, Padre Manuel Bernardes, Sá de Miranda, Sá de Menezes, Filinto Elysio, Gil Vicente e Camões. Se, por um lado, a obra de Eduardo Carlos Pereira colaborava na imposição de uma norma culta brasileira baseada na variante europeia da língua literária portuguesa, por outro, coletâneas de texto, como a de Fausto Barreto e Carlos de Laet, ajudavam a legitimar essa modalidade de uso da língua; visto que, nas aulas de português, os textos reunidos nessas seletas, além de servirem à leitura e como modelos de composição, eram analisados gramaticalmente nos níveis morfológico, sintático e de vocabulário, a fim de promover o domínio das regras gramaticais, o que constituía grande preocupação da disciplina Português ministrada no fim do século XIX e nas primeiras décadas do século XX.

A *Gramática expositiva: curso superior*, de Eduardo Carlos Pereira, ao utilizar excertos literários como exemplos das regras, retoma uma antiga tradição de estudos gramaticais surgida na Grécia Antiga. Os gramáticos alexandrinos, ao executarem os trabalhos de exegese e fixação dos textos de Homero, tomando os estudos gramaticais como

parte dessa crítica textual que realizavam, acabaram também por fixar os usos linguísticos do poeta grego como modelo de “bom uso” da língua a ser imitado. Essa relação entre literatura e gramática, que vê nos estudos gramaticais um meio de apreciação adequada do texto literário, e que está na origem do surgimento da primeira gramática grega, chega até a Roma Antiga, influenciando a elaboração de gramáticas latinas, que passam a incluir, em sua estrutura, exemplos extraídos de escritores clássicos, como Cícero, Virgílio e Horácio, entre outros. Dessa herança também participam as gramáticas tradicionais brasileiras, como a *Gramática expositiva: curso superior*, na medida em que recorrem aos escritores de língua vernácula, para ilustrar um uso autorizado ou elucidar um preceito. A presença expressiva de escritores de nacionalidade portuguesa nos exemplos da obra de Eduardo Carlos Pereira revela, entretanto, que o gramático elegeu a variante europeia da língua portuguesa como “uso correto” do português; colaborando no estabelecimento de uma norma culta brasileira baseada na norma culta lusitana. Excertos de escritores portugueses não compõem exclusivamente os exemplos apresentados no “texto”, nas “notas” ou nas “observações” da *Gramática expositiva: curso superior*, eles aparecem também como proposta de análise gramatical, ao lado de alguns provérbios ou máximas morais, na seção “Exercícios analíticos”.

## 2.5 “Exercícios analíticos” de excertos literários e provérbios

Na *Gramática expositiva: curso superior*, à apresentação dos objetos de ensino que compõem a **lexeologia** – fonologia (fonética, prosódia, ortografia), morfologia (taxeonomia e etimologia) –, e a **sintaxe** – estudo da proposição e seus membros e do período gramatical –, segue-se um modelo de análise e um exercício analítico, por meio do qual o aluno deve “exercitar” os conhecimentos aprendidos com a leitura do tema em questão. Alguns desses exercícios sugerem palavras isoladas, como os de fonética e de prosódia; entretanto, a maioria indica a atividade a partir de excertos literários e provérbios ou máximas morais.

De acordo com a sequência da obra, e com o programa de ensino a que Eduardo Carlos Pereira faz referência na 17ª edição de sua gramática, o aluno do 2º ano do ginásio iniciaria o aprendizado gramatical pela **fonologia**, que é definida pelo autor como “o estudo dos elementos materiais da palavra, isto é, dos sons elementares”; e dividida em “fonética,

prosódia e ortografia”<sup>50</sup> (PEREIRA, 1925, p. 5). Ao final de cada uma dessas três partes da fonologia, o livro escolar propõe um modelo de análise, seguido de um exercício analítico. Tanto para a análise dos sons como das sílabas, conteúdos relativos à fonética e à prosódia, respectivamente, os exercícios apresentam uma sequência de palavras isoladas, como pode ser observado nas figuras 7 e 8:

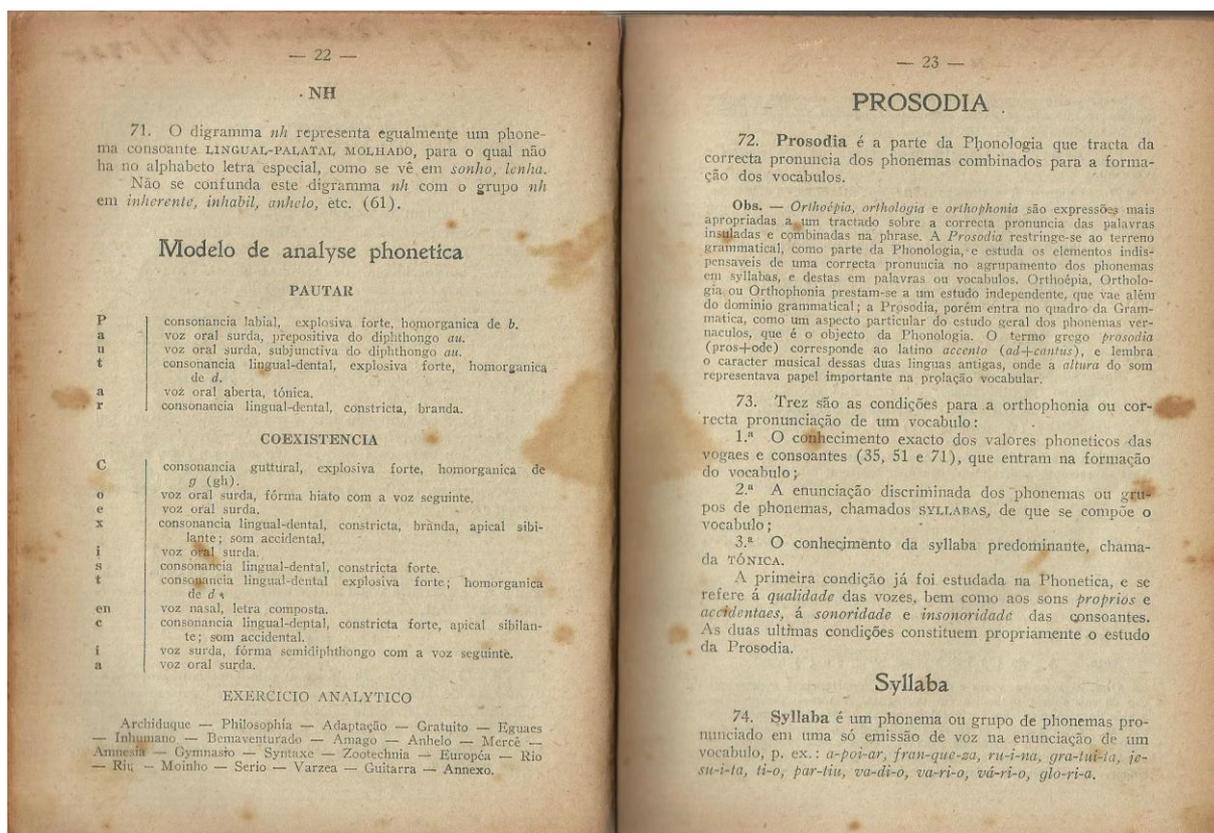


Figura 7 – Páginas 22 e 23 da *Gramática expositiva: curso superior*

<sup>50</sup> Para Eduardo Carlos Pereira (1925), “fonética é o estudo dos sons orais ou articulados considerados em si isoladamente” (p. 5); “prosódia é a parte da fonologia que trata da pronúncia correta dos fonemas combinados para a formação dos vocábulos” (p. 23); e “ortografia é a correta transcrição dos vocábulos” (p. 36).

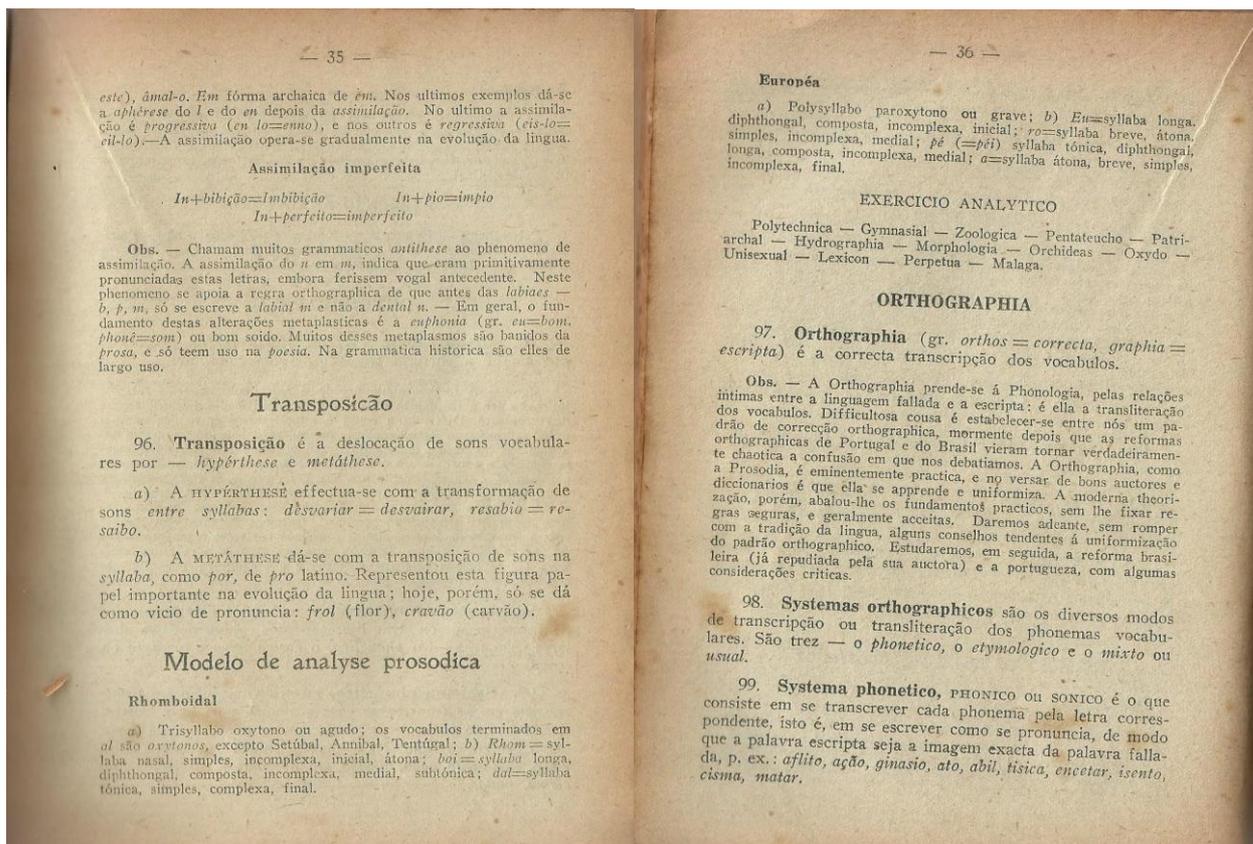


Figura 8 – Páginas 35 e 36 da *Gramática expositiva: curso superior*

Por outro lado, para a realização do exercício de análise fonológica, o qual encerra o tema da fonologia no livro, procurando contemplar as três partes tratadas nas páginas anteriores da obra, a fonética, a prosódia e a ortografia, são sugeridos provérbios ou máximas morais:

O vício destrói a humanidade. – O cordel triplicado dificultosamente se quebra. – Nem comas cru, nem andes com pé nu. – Pão quente, muito na mão e pouco no ventre. – Quem lhe doer o dente vá à casa do barbeiro. – Preguiça é chave da pobreza. – De grandes ceias estão as campas cheias. – O fumo e o álcool arruinam o corpo e alma. (PEREIRA, 1925, p. 49).

O modelo de análise fonológica, que antecede o exercício analítico, parece ter a função de demonstrar para o aluno como deve ser realizada a análise. Conforme o modelo, primeiramente faz-se uma “decomposição” desses provérbios ou máximas morais em palavras, para, enfim, proceder à análise quanto aos sons, sílabas e ortografia de cada um desses vocábulos, como se pode ver na figura 9:

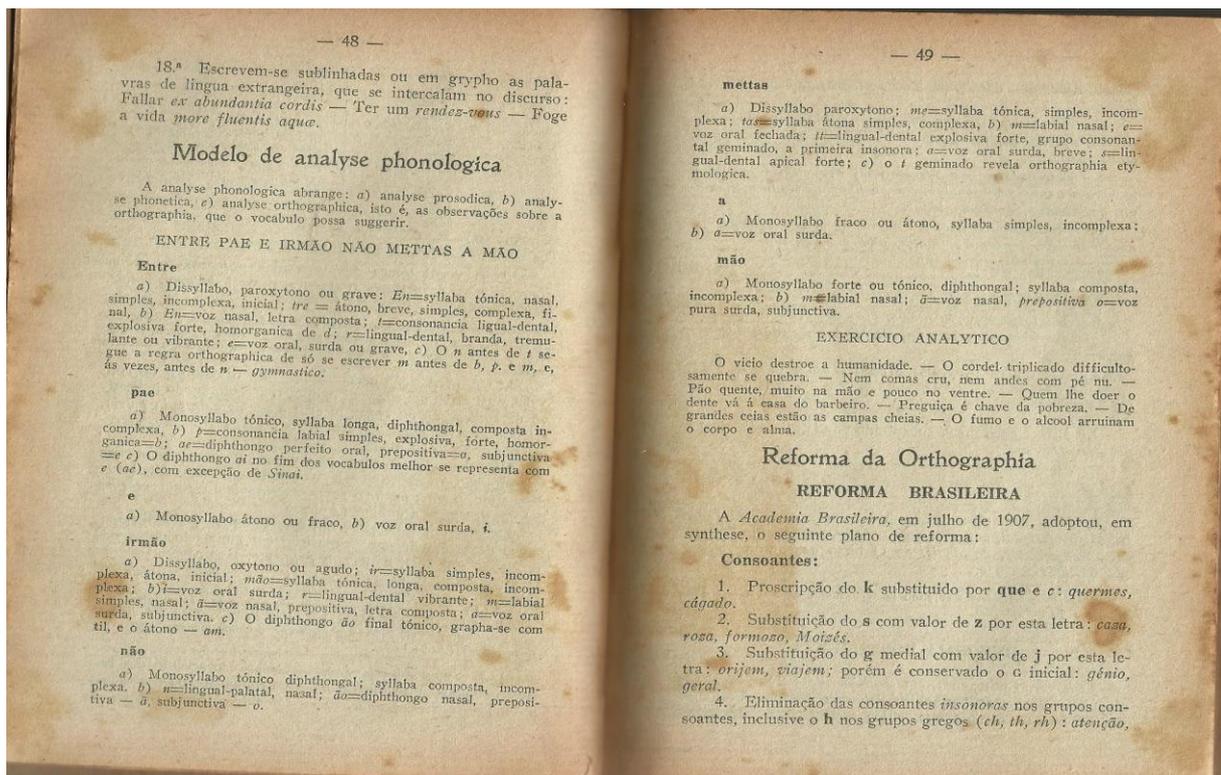


Figura 9 – Páginas 48 e 49 da *Gramática expositiva: curso superior*

Terminado o estudo da fonologia, passa-se então à **morfologia**, que, conforme definição do autor da *Gramática expositiva*, “é a parte da lexeologia que estuda a palavra em seu elemento imaterial, isto é, em sua ideia ou significação”; abarcando a “taxeonomia e a etimologia”<sup>51</sup> (PEREIRA, 1925, p. 59); objetos de ensino a serem desenvolvidos ainda no 2º ano ginasial (cf. PEREIRA, *Explicações*, 1925). Assim como no exercício de análise fonológica, são indicados provérbios ou máximas morais para a análise taxeonômica, em que o aluno deve classificar cada uma das palavras da frase, segundo sua categoria gramatical:

Filho és e pai serás; assim como fizeres, assim acharás. — Quem não cansa, alcança. — Sofra-se quem penas tem, que atrás do tempo, tempo vem. — Com o bom sol se estende o caracol. — O hábito não faz o monge. — Deem ofício ao vilão: conhecê-lo-ão. — Mal me querem as comadres, porque lhes digo as verdades. — Ainda que enterrem a verdade, a virtude não se sepulta. — Não é vilão o da vila, senão o que faz vilanias. — Com vilão de behetria não te metas em porfia. — Quanto não valem aos reis salvo-condutos de majestade (A. V.). — Com a rapidez da cólera ou da peste corre por todos os ângulos de Portugal (PEREIRA, 1925, p. 163-164).

<sup>51</sup> De acordo com Pereira (1925), “a taxeonomia estuda as diversas classes de palavras e suas propriedades em relação à ideia, que expressam” (p. 59); enquanto que “a etimologia estuda a origem e a formação do léxico, isto é, do vocabulário da língua” (p. 164).

1. **SYNONYMAS** (gr. *syn* = *com*, *onyma* = *nome*) são palavras diversas na forma e idênticas ou semelhantes na significação. Da identidade ou semelhança de sentido proveem:

a) **SYNONYMS PERFEITOS**: *labio* e *beijo*, *cara* e *rosto*, *lexicon* e *dicionario*, *mortal* e *lethal*, *habitar* e *morar*, *avaro* e *avarento*.

b) **SYNONYMS IMPERFEITOS**: *olhar* e *ver*, *cavalle* e *corsel*, *bom* e *misericordioso*, *sabio* e *erudito*.

2. **ANTONYMAS** são palavras diversas na forma e opostas na significação: *dia* e *noite*, *bem* e *mal*, *amar* e *odiar*, *sim* e *não*, *pro* e *contra*, *com* e *sem*.

Obs. — Quarto á significação, as palavras podem ainda ser tomadas no sentido PROPRIO, como, p. ex.: *pé*, *cabeça*, *braço*, fallando-se das partes do corpo humano; ou no sentido **TRANSLATO** ou **FIGURADO**, como, p. ex.: *pé de vento*, *cabeça de revolta*, *braço da revolução*. Todas as vezes que uma palavra é desviada de seu sentido natural, primitivo, *proprio*, e é applicada a designar um objecto differente do primitivo, adquire um sentido *figurado* ou *translato*.

### Modelo de analyse taxonomica

*Pelos fructos se conhece a arvore, porquanto não colhem os homens uvas dos espinhos, nem figos dos abrolhos.*

<b>Pelos</b>	Contração da preposição <i>per</i> com o artigo definido, masculino, plural, <i>os</i> . Homonymo (homographo): <i>pêlo</i> , substantivo.
<b>fructos</b>	Substantivo concreto, commum ou appellativo, primitivo, simples, positivo, masculino, plural. Forma feminina= <i>fructa</i> . Palavras cognatas: <i>fructuoso</i> , <i>fructifero</i> . Palavra <i>nominativa</i> .
<b>se</b>	Pronome pessoal, 3. <sup>a</sup> pessoa, caso obliquo, reflexivo. Particula apassivadora, por não ser o sujeito ( <i>a arvore</i> ) agente da acção verbal, mas <i>paciente</i> . — Palavra <i>nominativa</i> .
<b>conhece</b>	Verbo da 2. <sup>a</sup> conjugação, presente do indicativo, 3. <sup>a</sup> pessoa singular, regular, tem a anomalia graphica dos verbos em <i>cer</i> , devendo o <i>c</i> tomar uma cedilha antes de <i>o</i> e <i>a</i> ; activo transitivo, voz passiva. Synonymo: <i>saber</i> . — Palavra <i>modificativa</i> .

<b>a</b>	Adjectivo determinativo, articular definido, ou artigo definido, feminino singular. — Palavra <i>modificativa</i> .
<b>arvore</b>	Substantivo concreto, appellativo, primitivo, positivo, feminino, singular. Palavras cognatas: <i>arvoredo</i> , <i>arvorezinha</i> . — Palavra <i>nominativa</i> .
<b>porquanto</b>	Conjunção subordinativa causal, composta. — Palavra <i>connectiva</i> .
<b>não</b>	Adverbio de negação, simples — Palavra <i>modificativa</i> .
<b>colhem</b>	Verbo da 2. <sup>a</sup> conjugação, presente do indicativo, 3. <sup>a</sup> pessoa do plural, activo, transitivo, voz activa. — Palavra <i>modificativa</i> .
<b>os</b>	Artigo definido, masculino plural. — Palavra <i>modificativa</i> .
<b>homens</b>	Substantivo concreto, primitivo, simples, positivo, appellativo, masculino, plural; feminino= <i>mulher</i> ; augmentativo = <i>homemzarrão</i> ; diminutivo = <i>homenzinho</i> ; sujeito — de <i>colhem</i> .
<b>uvas</b>	Substantivo concreto, appellativo, primitivo, simples, positivo, feminino, plural. — Palavra <i>nominativa</i> . Paronyma: <i>ovus</i> .
<b>dos</b>	Contração da preposição <i>de</i> com o artigo definido, masculino plural, <i>os</i> .
<b>espinhos</b>	Substantivo concreto, appellativo, primitivo, simples, positivo, masculino, plural. — Palavra <i>nominativa</i> . Palavras cognatas: <i>espinhar</i> , <i>espinheiro</i> .
<b>nem</b>	Conjunção coordenativa, approximativa, negativa. — Palavra <i>connectiva</i> .
<b>figos</b>	Substantivo concreto, appellativo, primitivo, positivo, masculino, plural. — Palavra <i>nominativa</i> . — Paronyma: <i>figa</i> .
<b>abrolhos</b>	Substantivo concreto, appellativo, primitivo, positivo, masculino, plural. Não se usa no singular. — Palavra <i>nominativa</i> . Synonyms: <i>cardos</i> , <i>arzes</i> .

### EXERCICIO ANALYTICO

Filho és e pae serás; assim como fizeres, assim acharás. — Quem não cança, alcança. — Sofra-se quem penas tem, que atraz do tempo, tempo vem. — Com o bom sol se extende o caracol. — O habito não faz o monge. — Deem officio ao villão: conhecê-lo-ão. — Mal me querem as comadres, porque lhes digo as verdades. — Ainda que enterrem a verdade, a virtude não se sepulta. — Não é villão o da villa, senão o que faz villanias. — Com villão de behetria não te

Figura 10 – Páginas 162 e 163 da *Gramática expositiva: curso superior*

A utilização de sentenças que condensam experiências psicológicas e regras de vida, na educação de crianças e jovens, é uma prática muito antiga. Tendo surgido como uma forma de ensino moral na Antiguidade Greco-Romana, ela fora reproduzida na Idade Média, e, posteriormente nos colégios jesuítas do século XVII (cf. CURTIUS, 2013, p. 95; FRANCA S. J., 1952, p. 204-208 e 211). Na *Gramática expositiva: curso superior*, a essa função exemplar dos provérbios, se juntam também a de facilitar a fixação das regras gramaticais e a de promover o contato com a “boa e velha linguagem”, conforme sugere Eduardo Carlos Pereira no “Prólogo da 1ª edição”:

Além disso, levado por uma sugestão do programa oficial de português, que determina “a apreciação de trechos em que entrem provérbios, máximas e sentenças morais”, enriquecemos o nosso humilde trabalho com dezenas de provérbios, máximas e ditos sentenciosos, que demos para aclarar e fixar as regras. Com tais exemplificações colimamos três fins: a) a fixação fácil da regra pelo frisante e agradável do exemplo; b) o enriquecimento do espírito da mocidade com o legado venerável da boa e velha linguagem contida nos prolóquios populares; c) a influência salutar dos princípios morais, que eles contém. Destarte satisfazemos o excelente princípio da pedagoga alemã: aguçar o intellecto e formar o carácter (PEREIRA, Prólogo da 1ª edição [1907], p. IV).

Quanto à análise etimológica, na qual o estudante examinaria os processos envolvidos na formação de cada uma das palavras que compõem os enunciados, a *Gramática expositiva* propõe um apanhado de frases que ou exaltam o nacionalismo republicano, enaltecendo a figura dos “heróis” e da riqueza nacionais, ou justificam o projeto da Primeira República, reafirmando a idoneidade dos agentes públicos e a importância da educação popular:

A cosmografia mosaica do primeiro capítulo do Gênesis narra a origem do mundo conforme a Bíblia. – A cavalaria rio-grandense portou-se com extrema bravura na guerra do Paraguai. – A honradez dos funcionários públicos é a segurança da república. – A agricultura é o fundamento da riqueza nacional. – O mestre-escola combate o analfabetismo popular. – A fonologia, morfologia e sintaxe são as três grandes partes do estudo gramatical (PEREIRA, 1925, p. 194).

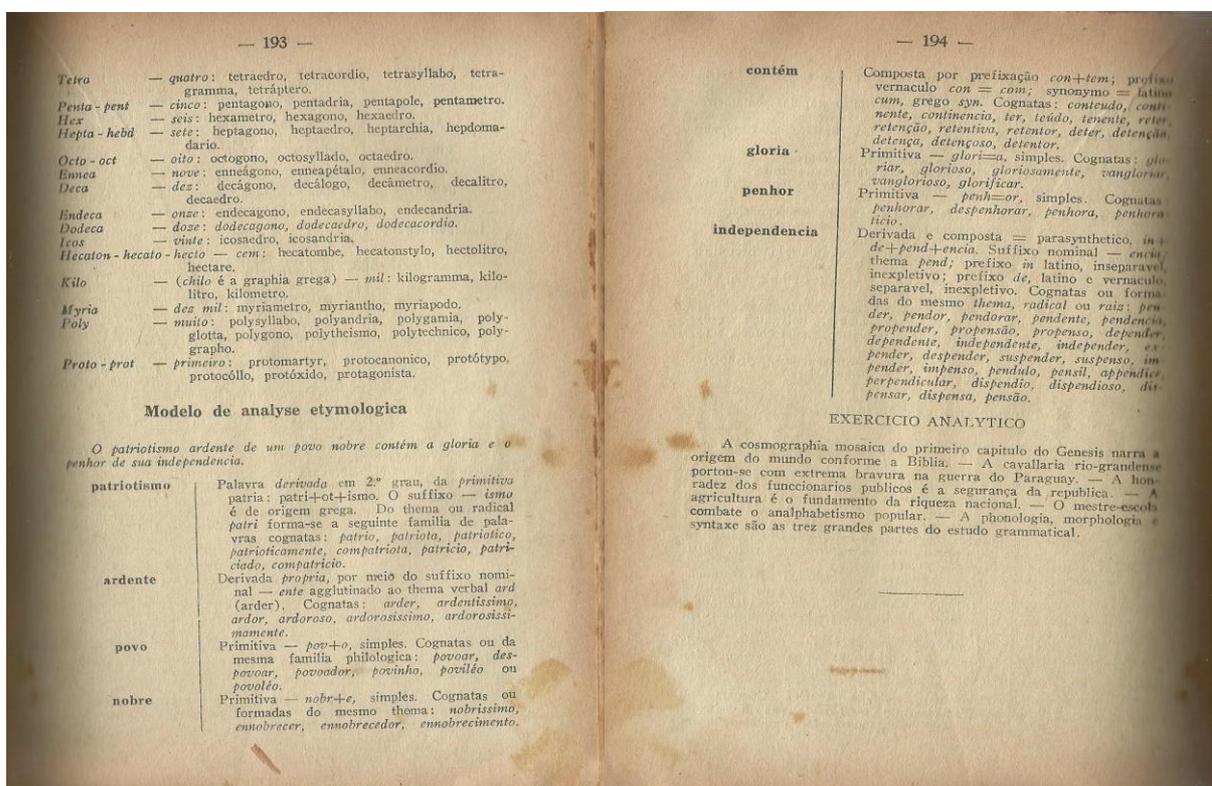


Figura 11 – Páginas 193 e 194 da *Gramática expositiva: curso superior*

Segundo Lajolo (1982) e Chauí (2013, p. 188), nas primeiras décadas do século XX, esse patriotismo era comumente veiculado em livros de leitura destinados ao curso primário, como *Através do Brasil* (1910), de Olavo Bilac e Manuel Bonfim, *Contos pátrios* (1916), de Coelho Neto e Olavo Bilac, e *História do Brasil para crianças* (1934), de Viriato Correia. Em se tratando das aulas de português ministradas no curso secundário, esse “nacionalismo” poderia ser incutido no aluno, por meio do uso da *Gramática expositiva: curso superior*, por

exemplo. Na obra de Eduardo Carlos Pereira, as sentenças apresentadas para análise etimológica, ao substituírem os provérbios, são elevadas ao estatuto de verdade indiscutível.

Se para as análises nos níveis fonológico e morfológico, são indicados provérbios e sentenças de cunho nacionalista, para o exercício de análise sintática, a gramática escolar dá preferência a excertos literários extraídos de obras produzidas por escritores portugueses, como, por exemplo, Antonio Castilho, Alexandre Herculano e Padre Manoel Bernardes:

Mas o que narram as Histórias não faz ao nosso propósito (A. C.). – Pelos eirados e miradouros... *viam-se* olhar, gesticular, correr, sumir-se, aparecer de novo *centenares* de cavaleiros (Id.). É o pudor virginal quem vos *obriga a respeitardes* a moral de tão gentil cavaleiro (A. H.). – Girando de uma para outra parte, ele cogitava no modo *por que* poderia obedecer ao pensamento irresistível que o agitava (Id.). – É necessário *que não* o saiba D. Thereza (Id.). – Mas *entre ti e mim estão estas* pesadas abóbodas (Id.). – O elmo e o perponte não se *cortavam*, mas podiam *abolar-se* (Id.). – Dois pajens em pé, cada um com sua tocha apagada na mão, *parecia terem* acompanhado até ali D. João I (Id.). – Pajens! *São dez horas*; as horas de sua mercê se retirar (Id.). – Se bem *me* fizeres, contigo *me* irei (Id.). – Vós, chanceler, sabeis de direito e de regimentos e de *tudo o que tange* a paz (Id.). – Onde *está* a justiça e a providência? (Id.). – A providência assim o *ordenara*; e o *combater* e o *estrebuchar* do privilégio, que queria viver de vida própria, *eram vãos* (Id.). – Era uma consideração a que não *havia resistir* (Id.). – Sede vós *quem obra* os tesouros da misericórdia divina. Sede vós *quem lhe aponte* a estrada que conduz ao céu (Id.). – Adoravam os maniqueus *ao sol*, e por seu respeito também *a lua* (M. B.) (PEREIRA, 1925, p. 266-267).

Conforme o modelo de “análise sintática dos membros da proposição” (PEREIRA, 1925, p. 266-267), o aluno deveria examinar as funções de sujeito, predicado, complemento e conectivo das frases, utilizando noções complexas da Gramática Geral ou Filosófica:

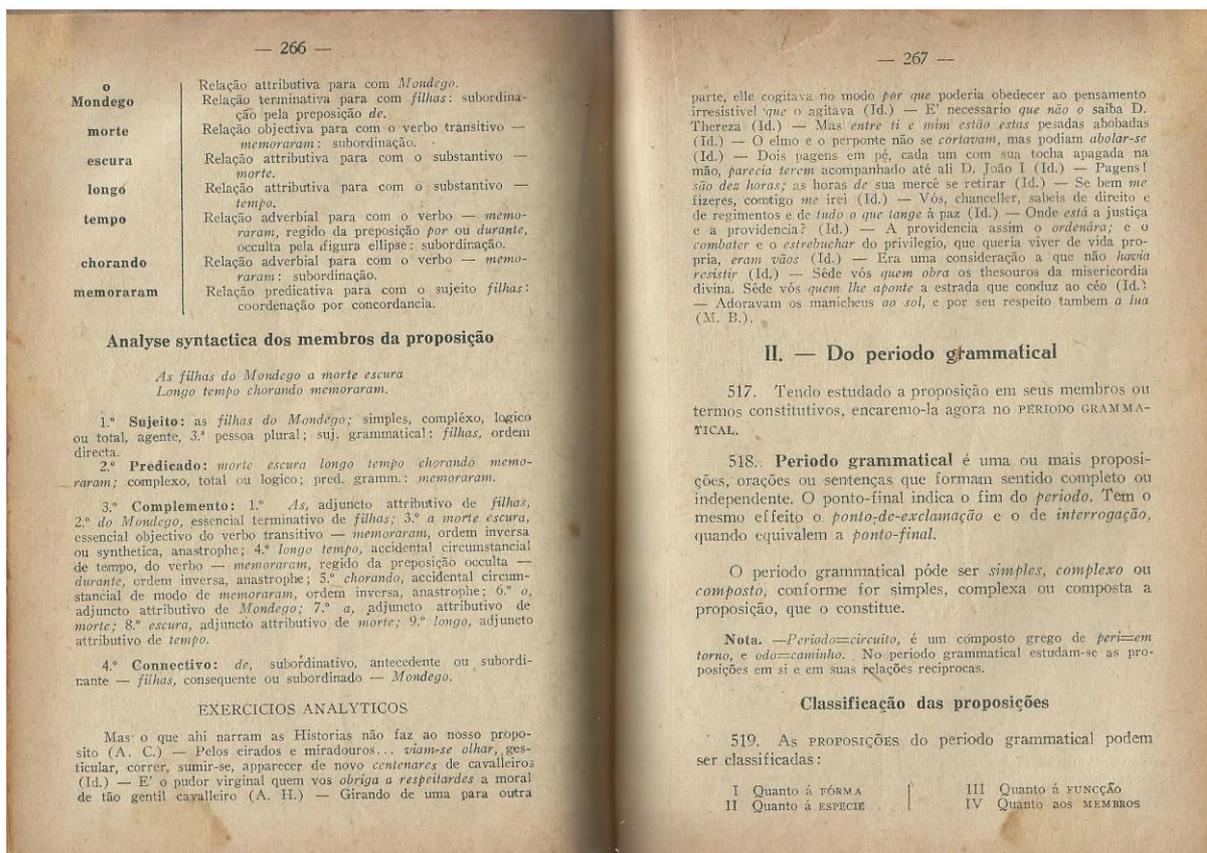


Figura 12 – Páginas 266 e 267 da *Gramática expositiva: curso superior*

O aprendizado da sintaxe, definida por Pereira (1925, p. 195) como o “estudo das palavras combinadas”, deveria ser desenvolvido no 3º ano ginasial, de acordo com o programa de ensino mencionado pelo gramático nas “Explicações”, um dos textos introdutórios da *Gramática expositiva: curso superior*. Por outro lado, ao sugerir a análise gramatical de excertos literários, a obra parece obedecer, em parte, ao programa de ensino de 1915 do Colégio Pedro II, o qual, em sua “parte prática”, orienta o professor a utilizar textos de “escritores de nota” para a realização de análise sintática, etimológica e literária:

O lente exercitará os alunos na conversação de trechos de português moderno. **Análise sintática, etimológica e literária de escritores de nota, assim portugueses como brasileiros.** Exercícios de composição de lavra própria dos alunos, mas sobre assunto designado pelo professor. Apreciação do estilo de poetas e prosadores importantes, e biografia dos grandes patriotas (VECHIA e LORENZ, 1998, p. 200, grifo nosso).

Embora o programa de ensino de 1915 recomende o uso de trechos de escritores brasileiros e portugueses para a análise gramatical, Eduardo Carlos Pereira, ao propor os “exercícios analíticos” de excertos literários, com o fim de fixar as regras da gramática, dá preferência aos autores portugueses, como Antonio Castilho, Alexandre Herculano e Padre

Manoel Bernardes; o que demonstra que, assim como no exemplário, o autor da *Gramática expositiva: curso superior* elegeu a variante europeia da língua portuguesa como “uso correto” do português. Em se tratando dos exercícios analíticos de provérbios e de frases nacionalistas, estes buscam aliar a função moralizante desses textos com o fato de serem exemplares do uso da norma vigente da língua.

Nas primeiras décadas do século XX, especialmente nos anos de 1920, quando se publicou a 17ª edição da *Gramática expositiva: curso superior*, os planos de ensino do Colégio Pedro II, e o grande número de gramáticas escolares lançadas e adotadas no período assinalam a primazia da gramática no ensino de português, de modo que, partindo-se das regras gramaticais, usa-se o texto literário como forma de exemplificar e fixar uma norma culta brasileira baseada na norma culta lusitana. Entretanto, a partir da década de 1930, e mais especificamente de 1940, os programas oficiais de português e a publicação da obra *O idioma nacional*, de Antenor Nascentes, procuram conferir ao texto literário um lugar de maior destaque nas aulas de português, preconizando a precedência da leitura em relação à gramática.

## Capítulo 3

### O texto literário em evidência: *O idioma nacional*, de Antenor Nascentes

(...) era enfatizado o conhecimento do vocabulário, da ortografia, da pontuação e das formas e construções corretas adquiridas mediante os textos de leitura. Em realidade, o texto assume um lugar privilegiado no ensino.

Rosa Fátima de Souza (2008, p. 178)  
[a propósito da Reforma Capanema de 1942]

#### 3.1 Os programas oficiais para a disciplina Português nas décadas de 1930 e 1940

Algumas das medidas tomadas na esfera governamental da União, a partir de 1930, as quais tinham por objetivo estabelecer um sistema nacional de educação baseado na padronização e uniformização do ensino no Brasil, impactaram na estrutura e funcionamento do ensino secundário brasileiro. Como explica Fausto (1995, p. 337), durante o governo de Getúlio Vargas, “a educação entrou no compasso da visão geral centralizadora”, quando as decisões partiam principalmente do centro, ou do poder público federal, para a periferia, representada pelos estados. Nesse sentido, a criação do Ministério da Educação e Saúde, em 1930, do Conselho Nacional de Educação, em 1931, bem como da Comissão Nacional do Livro Didático, em 1938, possibilitou maior intervenção e controle do Estado sobre a escola secundária (cf. BICCAS e FREITAS, 2009, p. 61; FAUSTO, 1995, p. 337; RAZZINI, 2000, p. 101).

Entre 1930 e 1932, o Ministério da Educação e Saúde foi dirigido por Francisco Campos, sendo este substituído por Gustavo Capanema, o qual permaneceu no cargo até 1945 (FAUSTO, 1995, p. 337). As reformas empreendidas por esses ministros, a Reforma Francisco Campos (1931) e a Reforma Capanema (1942) reestruturaram a organização do nível secundário, e reafirmaram o antigo modelo de escola secundária altamente seletivo, que tinha por finalidade formar as elites condutoras do país, oferecendo-lhes uma cultura geral desinteressada (SOUZA, 2008, p. 145).

### 3.1.1 A Reforma Francisco Campos e o ensino de Português e de Literatura na década de 1930

A Reforma Francisco Campos procurou dar organicidade ao ensino secundário, ao estabelecer o currículo seriado, a frequência obrigatória, dois ciclos, um fundamental e outro complementar, e a exigência de habilitação nesses ciclos para o ingresso no ensino superior; eliminando os estudos parcelados que visavam apenas aos exames preparatórios, e que eram predominantes até o final da década de 1920 (ROMANELLI, 1988, p. 135; SOUZA, 2008, p. 149). Pelo Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, o curso secundário teria duração de sete anos, dos quais cinco compreenderiam o ciclo fundamental, e dois, o ciclo complementar. Para o acesso ao ciclo fundamental, permanecia a obrigatoriedade do exame de admissão, com provas escritas de português (redação e ditado) e aritmética, e orais de português, aritmética e rudimentos de geografia, história do Brasil e ciências naturais. A exigência da realização dessas provas, aliada a uma oferta irregular do ensino secundário em termos de distribuição regional, uma vez que a maior parte das escolas secundárias se concentrava na zona urbana, tornava este nível de ensino altamente seletivo, dificultando o ingresso e a permanência de uma criança de família empobrecida (BICCAS e FREITAS, 2009, p. 67; SOUZA, 2008, p. 151).

O ciclo fundamental, concebido como etapa de formação básica e geral do aluno, contemplaria as disciplinas Português, História, Geografia, Matemática e Desenho, em todas as séries; Francês e Inglês, da 1ª à 4ª série; Latim, da 4ª à 5ª série (Alemão era facultativo); Ciências Físicas e Naturais, da 1ª à 2ª série; Física e História Natural, da 3ª à 5ª série; e Canto Orfeônico, da 1ª à 3ª série<sup>52</sup>. O ciclo complementar, visando à adaptação do estudante ao curso superior, seria subdividido em três tipos, os quais ofereceriam disciplinas obrigatórias de acordo com a futura especialização profissional do aluno secundarista – i) Direito; ii) Medicina, Odontologia e Farmácia; iii) Engenharia e Arquitetura –, conservando, nessa etapa, o caráter propedêutico do nível secundário (BICCAS e FREITAS, 2009, p. 66-67; RIBEIRO, 1992, p. 96-97). Desses três tipos de ciclo complementar, apenas o curso estruturado para os

---

<sup>52</sup> O número de aulas de Português no ciclo fundamental ficou distribuído da seguinte maneira: quatro aulas na 1ª série e 2ª séries, três na 3ª e 4ª séries, e duas na 5ª série (cf. BRASIL, 1931 in BICUDO, 1942, p. 139-140). “Em relação ao horário escolar, ficou fixada em 50 minutos a duração de cada aula, com intervalo obrigatório de 10 minutos entre elas” (SOUZA, 2008, p. 152). Para Souza (2008, p. 153), a distribuição entre estudos literários e científicos no currículo do ciclo fundamental, realizada pela Reforma Francisco Campos, representava uma revitalização do cientificismo e uma perda, “em parte, do caráter humanista, tão acentuado até então”.

candidatos ao curso de Direito contemplava a disciplina Literatura<sup>53</sup> (cf. BICCAS e FREITAS, 2009, p. 67; ROMANELLI, 1988, p. 136).

Os programas de ensino de Português e de Literatura foram expedidos pelo Ministério da Educação e Saúde em 1931 e 1936, respectivamente. De acordo com o programa de Português, a disciplina tinha por objetivo “proporcionar ao estudante a aquisição efetiva da língua portuguesa, habilitando-o a exprimir-se corretamente, comunicando-lhe o gosto da leitura dos bons escritores e ministrando-lhe o cabedal indispensável à formação de seu espírito bem como à sua educação literária”<sup>54</sup>. As indicações para as aulas de português no ciclo fundamental assinalaram a precedência da leitura, atividade que deveria ser tomada como “ponto de partida de todo o ensino”:

Desde o princípio do curso, **o professor procurará tirar o máximo proveito da leitura, ponto de partida de todo o ensino**, não se esquecendo de que, além de visar a fins educativos, ela oferece uma manancial de ideias que fecundam e disciplinam a inteligência, prevenindo maiores dificuldades nas aulas de redação e estilo (BRASIL, 1931 *in* BICUDO, 1942, p. 137, grifo nosso).

Na 1ª e 2ª séries do fundamental, seria realizada a leitura de “trechos de prosadores e poetas contemporâneos, escolhidos de acordo com a capacidade média da classe”, acompanhada de “explicação dos textos, estudo metódico do vocabulário e reprodução oral do assunto lido”; sendo que a “recitação de pequenas poesias, previamente interpretadas,” também deveria estar presente nessas séries. Na 3ª série, seriam lidos “excertos de prosadores e poetas modernos”, os quais seriam igualmente explicados, e teriam o seu vocabulário estudado. A “leitura e interpretação de trechos de poetas e prosadores dos dois últimos séculos” eram recomendadas para a 4ª série, quando se iniciariam as atividades de “análise literária elementar”. Na 5ª série, a análise literária seria aprofundada, por meio do “estudo de obras em prosa e verso de autores pelo professor, predominando as modernas e excluindo-se as do ante-clássico”. Nesta última série, “o ensino propriamente literário, subordinado ao estudo da língua na 4ª série, tornar-se-[ia] preponderante”, o aluno teria acesso, então, às “noções preliminares” de “literatura, arte literária, prosa e verso, ritmo”, e à “sinopse da

---

<sup>53</sup> As disciplinas obrigatórias para os candidatos ao curso de Direito eram Latim e Literatura (1ª e 2ª séries), História, Noções de Economia e Estatística, Biologia Geral, Psicologia e Lógica (1ª série), Geografia, Higiene, Sociologia e História da Filosofia (2ª série). Para os candidatos às Faculdades de Medicina, Odontologia e Farmácia, eram Alemão e Inglês, Física, Química e História Natural (1ª e 2ª séries), Matemática, Psicologia e Lógica (1ª série) e Sociologia (2ª série). Para os candidatos aos cursos de Engenharia e Arquitetura, eram Matemática, Física, Química e História Natural (1ª e 2ª séries), Geofísica e Cosmografia, Psicologia e Lógica (1ª série), Sociologia e Desenho (2ª série) (cf. BICCAS e FREITAS, 2009, p. 67; ROMANELLI, 1988, p. 136).

<sup>54</sup> Aqui se faz referência ao programa de Português do curso fundamental do ensino secundário, expedido pela Portaria de 30 de junho de 1931, compilado por Bicudo (1942, p. 137-140).

história literária”, envolvendo “a formação e desenvolvimento da literatura portuguesa e brasileira”.

A ordem cronológica inversa estabelecida para a leitura de textos literários no ciclo fundamental, a qual deveria se iniciar pelos excertos contemporâneos na 1ª e 2ª séries, seguindo para os modernos na 3ª série, passando aos dos dois últimos séculos na 4ª série, e culminando com os do período clássico na 5ª série, baseava-se, provavelmente, em princípios pedagógicos fundamentados na ideia de que, para promover um ensino atraente e prazeroso, era necessário lidar, primeiramente, com elementos do universo vivenciado pelos alunos, o que seria favorecido pelas obras contemporâneas e modernas. Quanto à leitura das obras clássicas, esta ficaria reservada ao momento em que o aluno já tivesse desenvolvido o gosto literário, bem como certo grau de maturidade<sup>55</sup>:

É preferível começar pelas obras modernas, porque somente elas, por mais comunicativas, provocam emoções sinceras e despertam o prazer dos estudos desta natureza. Como o que se pretende é, antes de tudo, educar o gosto literário, quase todo o ensino, para ser atraente, tem de gravitar em torno do pensamento hodierno, em ambiente conhecido, convindo, portanto, a preferência pelas obras modernas e deixando-se a análise das obras clássicas para o momento em que o aluno, dotado de algum senso crítico, estiver apto a assimilar com real proveito os velhos exemplares de boa linguagem (BRASIL, 1931 *in* BICUDO, 1942, p. 138-139).

Os textos literários destinados às atividades de leitura também serviriam de base para o estudo de gramática expositiva (ou normativa) na 1ª, 2ª e 3ª séries. Pelo exame dos textos organizados nos livros de leitura, ou nas antologias, se estudariam “os fatos gramaticais mais importantes”, “o vocabulário, a ortografia e as formas corretas da língua”:

O conhecimento do vocabulário, da ortografia e das formas corretas fundar-se-á nos textos cuidadosamente escolhidos, e pelo exame destes se notarão, pouco a pouco, os fatos gramaticais mais importantes, cujas leis jamais serão apresentadas a priori, mas derivadas naturalmente das observações feitas pelo próprio aluno (BRASIL, 1931 *in* BICUDO, 1942, p. 137).

Nas duas primeiras séries, seriam ensinados conteúdos de morfologia e sintaxe, enquanto que na 3ª série, o professor deveria fazer “um resumo sistemático das observações feitas nos anos precedentes” e ensinar “noções elementares de fonética, formação de palavras, particularidades sintáticas, sintaxe de colocação”. Entretanto, conforme prescrevia o programa, “as lições de gramática” deveriam ser “reduzidas ao mínimo possível” e

---

<sup>55</sup> De acordo com Souza (2008, p. 155), essa “pedagogia do ensino secundário”, presente na Reforma Francisco Campos, revela que mudanças internas às disciplinas relacionavam-se à “incorporação de modelos pedagógicos em circulação em diferentes esferas, fosse nas escolas normais e Institutos de Educação, onde primeiro se desenvolveu um discurso sistematizado em torno da metodologia de ensino, fosse nas escolas secundárias ou nas instituições de produção das ciências de referência”.

“transmitidas por processos indutivos”. Já os conteúdos de gramática histórica seriam estudados na 4ª série.

O programa de Português para o ciclo fundamental também previa exercícios orais e escritos, com predomínio dos primeiros nas séries iniciais, 1ª e 2ª séries, e dos segundos nas séries finais, 3ª, 4ª e 5ª séries; sugerindo que, apenas na 4ª série, teria início um trabalho mais explícito e intenso com a redação/composição escrita:

Somente na 4ª série começará a redação livre, dando-se-lhe daí por diante, até o termo do curso, maior atenção. Cerca de três quartas partes do tempo letivo deverá ser destinado à correspondência, às descrições e narrações, entremeadas com exercícios de estilo e análise literária dos textos.

Os trabalhos de composição escrita serão preparados fora da classe, indicando-se ao aluno, tanto quanto possível, as leituras a que convém recorrer a fim de melhor executá-los. Para que a correção seja eficaz, recomenda-se ao professor recolher as provas e, fora da aula, nelas assinalar todos os erros, classificando em lista especial os mais comuns (erros de ortografia, pontuação, concordância, regência, impropriedades, etc.); na aula seguinte, mandando fazer no quadro negro, as emendas necessárias, com a colaboração na classe, deve verificar se os interessados as transportam para as respectivas provas (BRASIL, 1931 *in* BICUDO, 1942, p. 138).

Ao analisar a história da disciplina Português na escola secundária, Razzini (2000, p. 100) considera que as indicações do programa de Português para o ciclo fundamental, expedido em 1931, ao sugerir a precedência da leitura, uma abordagem menos teórica da gramática e maior atenção aos exercícios orais e escritos, evidenciam que o ensino de português na década de 1930 procurou assumir um caráter mais “prático” (ou procedimental), divergindo daquilo que se observou durante os anos de 1920, em que a importância dada à gramática nos planos de ensino do Colégio Pedro II assinalava a primazia da gramática expositiva em relação à leitura e escrita.

Para a disciplina Literatura, que tinha ficado restrita ao tipo de ciclo complementar voltado à preparação de candidatos ao curso de Direito, conforme Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, estabeleceram-se em seu programa de ensino, expedido em 1936, os seguintes objetivos<sup>56</sup>:

- 1 - dar conhecimento aos alunos do que há sido a atividade humana no imenso campo do pensamento, manifestada pelas obras literárias de toda natureza;
- 2 - preparar educar o espírito dos alunos para a apreciação inteligente e crítica dos fatos literários;
- 3 - elevar o nível de cultura literária que o aluno deve trazer do curso fundamental, despertando-lhe o gosto pela boa leitura e estimulando os pendoros aproveitáveis que nele por ventura se revelem;

---

<sup>56</sup> O programa de Literatura do curso complementar do ensino secundário, expedido pela Portaria de 17 de março de 1936, a que se faz referência foi compilado por Bicudo (1942, p. 226-229 e 235-238).

4 - auxiliar, na medida que as circunstâncias permitirem, o ensino de outras matérias, especialmente no tocante às línguas e às ciências sociais (BRASIL, 1936 *in* BICUDO, 1942, p. 226).

O extenso programa de Literatura dividia seu estudo em cinco partes, sendo que as duas primeiras partes se distribuiriam na 1ª série, e as duas últimas, na 2ª série. A parte I abordaria “noções preliminares”, como “conceito e significação de literatura e do fato literário, suas condições e distinção dos gêneros literários”; a parte II, “literatura geral”, que incluía “literaturas orientais antigas”, “literatura grega”, “literatura latina”, “renascença e literatura italiana”, “literatura francesa”, “literatura espanhola”, “literatura inglesa” e “literatura alemã”; enquanto que a parte III se ocuparia da “literatura portuguesa”; a parte IV, da “literatura brasileira”; e, por fim, a parte V abrangeria as “literaturas americanas e literaturas europeias contemporâneas”.

No que diz respeito à formação de professores do ensino secundário, e, portanto, de Português e de Literatura, a Reforma Francisco Campos, por meio do Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, ao instituir o Estatuto das Universidades Brasileiras, propôs oficialmente a criação de uma nova instituição encarregada de formar o magistério, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras. As primeiras faculdades desse tipo surgiram com a fundação da Universidade de São Paulo em 1934, a qual possuía uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras; e com a criação da Universidade do Distrito Federal em 1935, que apresentou um Instituto de Educação, mas que teve curta duração, sendo extinta e incorporada à Universidade do Brasil em 1939 (ROMANELLI, 1988, p. 132-134; SOUZA, 2008, p. 151). A fim de regulamentar o trabalho docente, a reforma também instituiu o Registro de Professores no Departamento Nacional de Ensino, junto ao qual os candidatos ao exercício do magistério em escolas públicas e privadas deveriam se inscrever, mediante apresentação de diplomas conferidos pelas Faculdades de Educação, Ciências e Letras (BICCAS e FREITAS, 2009, p. 68; SOUZA, 2008, p. 150). Entretanto, apesar do expressivo crescimento que o número dessas faculdades terá nas décadas seguintes, a quantidade de diplomados ainda continuará pequena. Conforme estatísticas, em 1951, numa amostra de 1.377 professores secundários em exercício no Estado do Rio de Janeiro, apenas 112 eram diplomados por Faculdades de Filosofia Ciências e Letras, o que equivalia a 8% do professorado; em contrapartida, o diploma mais encontrado era o de professor normalista, seguido de bacharel em Direito e Medicina (SOUZA, 2008, p. 210).

### 3.1.2 A Reforma Capanema e a ampliação dos estudos de língua portuguesa

Entre 1942 e 1946, por iniciativa do então Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, foram promulgadas as Leis Orgânicas do Ensino, as quais procuraram abranger o ensino primário, o ensino secundário, o ensino profissional técnico e o ensino normal. A Lei Orgânica do Ensino Secundário, decreto-lei nº 4244, foi assinada em 09 de abril de 1942, quando vigorava o regime do Estado Novo (1937-1945), e reestruturou o secundário, organizando-o em dois ciclos: o primeiro, denominado ginásial, com duração de quatro anos; e o segundo, chamado colegial, que durava três anos, e subdividia-se em clássico e científico (ROMANELLI, 1988, p. 156-157; SOUZA, 2008, p. 173). Para a matrícula na 1ª série ginásial, continuou a ser exigido o exame de admissão, o qual ainda seguia funcionando como “uma efetiva contenção de demanda para essa etapa de estudos” (SOUZA, 2008, p. 173).

A partir da Reforma Capanema de 1942, o currículo do ciclo ginásial passou a apresentar as disciplinas distribuídas em três áreas: Línguas, compreendendo as disciplinas Português, Latim, Francês e Inglês; Ciências, englobando as disciplinas Matemática, Ciências Naturais, História Geral, História do Brasil, Geografia Geral e Geografia do Brasil; e Artes, na qual se incluíam as disciplinas Trabalhos Manuais e Canto Orfeônico (SOUZA, 2008, p. 175). Quanto ao colegial, embora este tenha sido subdividido em clássico e científico, o currículo desses dois cursos pouco se diferenciava. As disciplinas Português, Francês, Inglês, Espanhol, Matemática, História Geral, História do Brasil, Geografia Geral, Geografia do Brasil, Física, Química, Biologia e Filosofia eram estudadas tanto no clássico como no científico; enquanto que apenas duas disciplinas ficavam restritas ao clássico, como Latim e Grego (optativo), e uma ao científico, Desenho (cf. ROMANELLI, 1988, p. 156-157).

Como observa Romanelli (1988, p. 158), a composição do currículo do secundário, ao dar ênfase às humanidades, demonstra a conservação do caráter de cultura geral e humanística deste nível de ensino, perdido, em parte, na Reforma Francisco Campos, quando o então Ministro da Educação e Saúde propusera a diversificação dos estudos no segundo ciclo. Na “exposição de motivos” para a Lei Orgânica do Ensino Secundário, Gustavo Capanema ressaltou essa função do ensino secundário<sup>57</sup>:

O que constitui o caráter específico do ensino secundário é a sua função de formar nos adolescentes uma sólida cultura geral, marcada pelo cultivo a um tempo das

---

<sup>57</sup> Nas referências sobre a Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-lei nº 4.244, de 09/04/1942), tomamos como base a obra *Ensino secundário no Brasil*, produzida pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos em 1952, na qual se compilou a legislação sobre o ensino secundário no Brasil referente ao período de 1942 a 1951.

humanidades antigas e das humanidades modernas, e bem assim, de neles acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística (BRASIL, 1942, p. 23).

A reforma também manteve a antiga finalidade do curso secundário, qual seja a formação das “individualidades condutoras”, como o próprio Capanema se referiu àqueles a quem este tipo de educação se destinava na “Exposição de motivos”, preparando-as para o ingresso nos cursos superiores e inculcando-lhes o sentimento patriótico e nacionalista apregoado pela ideologia dominante no período:

É que o ensino secundário se destina à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo. Ele deve ser, por isto, um ensino patriótico por excelência, e patriótico no sentido mais alto da palavra, isto é, um ensino capaz de dar aos adolescentes a compreensão da continuidade histórica da pátria, a compreensão dos problemas e das necessidades, da missão e dos ideais da nação, e bem assim dos perigos que a acompanhem, cerquem ou ameacem, um ensino capaz, além disto, de criar, no espírito das gerações novas, a consciência da responsabilidade diante dos valores maiores da pátria, a sua independência, a sua ordem, o seu destino (BRASIL, 1942, p. 23-24).

O viés patriótico e nacionalista que orientou a Reforma Capanema, conforme indica Razzini (2000, p. 104), além de promover a criação das disciplinas História do Brasil e Geografia do Brasil, também privilegiou o estudo da língua portuguesa, ampliando as aulas de Português, antes restritas aos cinco primeiros anos do secundário, para todas as séries deste curso. Ao realizar uma identificação entre língua e nação, Gustavo Capanema assim justificou a ampliação do estudo do vernáculo:

*O estudo da língua, da história e da geografia pátrias* – O conhecimento seguro da própria língua constitui para uma nação o primeiro elemento de organização e conservação de sua cultura. Mais do que isto, o cultivo da língua nacional interessa à própria existência da nação, como unidade espiritual e como entidade independente e autônoma.

Na conformidade deste pressuposto, o ensino de língua portuguesa é ampliado, tornando-se obrigatório em todas as sete séries, com a mesma intensificação para todos os alunos (BRASIL, 1942, p. 23-24).

De acordo com as *Instruções metodológicas para execução do programa de português*, expedidas pela Portaria Ministerial nº 172, de 15 de julho de 1942, que acompanhou a reforma, o estudo da língua portuguesa no curso ginásial tinha os seguintes objetivos:

- a) proporcionar ao estudante aquisição efetiva da língua portuguesa, de maneira que ele possa exprimir-se corretamente;
- b) comunicar-lhe o gosto da leitura dos bons escritores;
- c) ministrar-lhe apreciável parte do cabedal indispensável à formação de seu espírito e do seu caráter, bem como base à sua educação literária, se quiser ingressar no segundo ciclo ou fazê-la por si, autodidaticamente;

d) mostrar-lhe a origem românica da nossa língua e, portanto, a nossa integração na civilização ocidental, o que o ajudará a compreender melhor o papel do Brasil na comunhão americana e fora dela (BRASIL, 1942, p. 480).

Tais objetivos deveriam ser alcançados por meio da “leitura”, “gramática” e “outros exercícios”, que, conforme o programa de português (Portaria Ministerial nº 170, de 11 de julho de 1942), consistiam em “estudo do vocabulário, acompanhado de exercícios; exercícios de ortografia e pontuação; ditado de pequenos trechos de assuntos instrutivo e educativo e de sentenças de conteúdos moral ou patriótico; exercícios de exposição oral e de redação; estudo elementar da versificação a propósito das poesias lidas na aula; redação de cartas, bilhetes e telegramas, e de documentos oficiais; exercícios de composição; análise de períodos compostos por subordinação” (BRASIL, 1942, p. 478-480).

Quanto ao ensino de Português nos cursos clássico e científico do colegial, a inclusão da disciplina nos dois últimos anos do ensino secundário coincidiu, entretanto, com a eliminação da Literatura enquanto disciplina autônoma do currículo. Conteúdos próprios da segunda, como “noções gerais de literatura”, “noções de história da literatura portuguesa” e “noções de história da literatura brasileira” passaram a figurar, então, no programa de ensino da primeira, sendo ministrados na 1ª, 2ª e 3ª séries, respectivamente; o que sugeria ter havido uma incorporação parcial da extinta disciplina Literatura pela disciplina Português nas últimas séries do ciclo colegial. Além dos conteúdos relacionados à literatura, o programa ainda previa “gramática”, “leitura” e “outros exercícios” (exposição oral, redação e composição, revisão de provas tipográficas e análise literária), em todas as séries (cf. BRASIL, 1942, p. 488-490).

Em se tratando dos livros escolares destinados ao ensino de português no ginásio e no colégio, estes deveriam ser submetidos à avaliação da Comissão Nacional do Livro Didático, a qual tinha sido criada em 1938 com o propósito de julgar e autorizar ou não o uso das obras didáticas nas escolas. De acordo com o Decreto nº 1.006 de 30 de novembro de 1938, entre as normas que impediam a aprovação de um livro didático, constavam:

Art. 20 – Não poderá ser autorizado o uso do livro didático:

- a) que atente, de qualquer forma, contra a unidade, a independência e ou a honra nacional;
- b) que contenha, de modo explícito ou implícito, pregação ideológica ou indicação da violência contra o regime político adotado pela Nação;
- c) que envolva qualquer ofensa ao chefe da Nação, ou às autoridades constituídas, ao Exército, à Marinha, ou às demais instituições nacionais;
- d) que despreze ou escureça as tradições nacionais, ou tente deslustrar as figuras dos que se abateram ou se sacrificaram pela pátria;
- e) que encerre qualquer afirmação ou sugestão, que induza ao pessimismo quanto ao poder e ao destino da raça brasileira;

- f) que inspire sentimento de superioridade ou inferioridade do homem de uma região do país, com relação aos das demais regiões;
  - g) que incite ódio contra as raças e as nações estrangeiras;
  - h) que desperte ou alimente a oposição e a luta entre as classes sociais;
  - i) que procure negar ou destruir o sentimento religioso, ou envolva combate a qualquer confissão religiosa;
  - j) que atente contra a família, ou pregue, ou insinue contra a indissolubilidade dos vínculos conjugais;
  - k) que inspire desamor à virtude, induza o sentimento da inutilidade ou desnecessidade do esforço individual, ou combata as legítimas prerrogativas da personalidade humana.
- Art. 21 – Será ainda negada autorização de uso ao livro didático:
- a) que esteja escrito em linguagem defeituosa, quer pela incorreção gramatical, quer pelo inconveniente ou abusivo emprego de termos ou expressões regionais ou da gíria, quer pela obscuridade do estilo (BRASIL, 1938 *in* BICUDO, 1942, p. 119-20).

Se, por um lado, as medidas impostas pela Reforma Capanema, as quais determinavam a organização do ensino secundário em dois ciclos, um ginásial com quatro anos de duração e um colegial com três, a ampliação dos estudos de língua portuguesa com conseqüente incorporação parcial da extinta disciplina Literatura, bem como os programas oficiais para os dois ciclos, aliadas à atuação da Comissão Nacional do Livro Didático, impactaram a produção de livros escolares na década de 1940; por outro lado, alguns autores didáticos, como Antenor Nascentes, podiam fazer uso de estratégias que garantissem um ensino eminentemente literário no colegial, e mais gramatical no ginásio, conforme o exame de *O idioma nacional* é capaz de revelar.

### **3.2 *O idioma nacional*, de Antenor Nascentes: contexto histórico da obra e do autor**

A obra *O idioma nacional*, de Antenor Nascentes, publicada em 1944, é composta de quatro livros escolares, sendo dois voltados ao curso ginásial, *Gramática para as quatro séries ginásiais* e *Antologia para o ginásio*, ambos editados pela Companhia Editora Nacional; e dois ao curso colegial, *Gramática para o colégio* e *Antologia para o colégio*, lançados, por sua vez, pela Editora Zelio Valverde.



Figura 13 – Capas dos livros escolares *O idioma nacional: gramática para as quatro séries ginasiais*, *Antologia para o ginásio: para as quatro séries ginasiais*, *O idioma nacional: gramática para o colégio*, *O idioma nacional: antologia para o colégio*

Embora *O idioma nacional*, a partir de 1944, se apresente, de um lado, como uma antologia e uma gramática voltadas às quatro séries do ginásio, e, de outro, como uma antologia e uma gramática destinadas às três séries do colégio, a obra fora inicialmente concebida, entre 1926 e 1929, sob a forma de série graduada, organizada em cinco volumes. *O idioma nacional*, vol. I (1926), *O idioma nacional*, vol. II (1927), *O idioma nacional*, vol. III (1928), *O idioma nacional*, vol. IV (1928) e *O idioma nacional*, vol. V (1929)<sup>58</sup> abarcavam conteúdos gramaticais, excertos literários, e noções de estilística e de literatura, com vistas a atender, progressivamente, cada um dos cinco anos do nível secundário em que a disciplina Português era oferecida, antes da promulgação da Lei Orgânica do Ensino Secundário (1942), que ampliou os estudos de língua portuguesa de cinco para sete anos (cf. CUNHA, 2011, p. 176). De acordo com os programas de ensino do Colégio Pedro II, instituição modelar onde lecionou Antenor Nascentes, o primeiro volume de *O idioma nacional* foi recomendado, nesta escola, para o 1º ano do secundário em 1926, já o segundo volume e o terceiro apareceram na lista de livros a serem adotados no 2º e no 3º ano, respectivamente, em 1928; enquanto que o quarto volume foi prescrito para o 4º ano, e o quinto, para o 5º ano, em 1929 (cf. RAZZINI, 2000, p. 330-338)<sup>59</sup>.

Antenor Nascentes (1886-1972) ingressou na carreira do magistério como professor de espanhol do Colégio Pedro II em 1919, por meio de concurso público em que apresentou a tese *Um ensaio de fonética diferencial luso-castelhana – dos elementos gregos que se encontram no espanhol*, após ter concluído o Bacharelado em Ciências e Letras no colégio-

<sup>58</sup> *O idioma nacional*, vol. V, foi primeiramente chamado de *Noções de estilística e literatura*.

<sup>59</sup> Em 1937, publicou-se *O idioma nacional: síntese dos três primeiros volumes*, os quais se destinavam aos três primeiros anos do curso secundário.

padrão em 1902, e ter se graduado em Direito na Faculdade Livre de Ciências Jurídicas e Sociais do Rio de Janeiro em 1908. A partir de 1927, transferiu-se para a cadeira de Português do mesmo colégio, ocupando o posto até sua aposentadoria em 1945 (PEREIRA, 2012, p. 74). Além de *O idioma nacional*, Nascentes ainda produziu outras obras para o ensino da língua portuguesa no nível secundário, como *Método prático de análise lógica* (1920)<sup>60</sup>, *Método prático de análise gramatical* (1921), *Apostilas de português* (1923) e *Os Lusíadas – edição escolar comentada* (1930), esta última para ser utilizada no estudo da análise sintática; e um manual de metodologia do ensino de Português dirigido a professores secundaristas, intitulado *O idioma nacional na escola secundária* (1935). Entretanto, como assinala Hampejs (2011, p. 152), “mais conhecido do público geral tornou-se o seu *Idioma nacional*, livro que marcou época, quanto à concepção da gramática e dos problemas metodológicos do ensino da língua portuguesa no Brasil”.

Como filólogo, o autodidata Antenor Nascentes, que também lecionou Filologia Românica na antiga Universidade do Distrito Federal e trabalhou como professor universitário na Faculdade de Filosofia do Estado da Guanabara, na Faculdade de Filosofia do Estado do Rio de Janeiro e na Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, apresentou uma produção profícua, com importantes contribuições aos estudos superiores de língua portuguesa (cf. PEREIRA, 2012, p. 74). No campo da lexicografia, produziu o *Dicionário etimológico da língua portuguesa* (1932), o *Dicionário de dúvidas e dificuldades do idioma nacional* (1941), o *Dicionário básico do português do Brasil* (1949), o *Dicionário etimológico da língua portuguesa: nomes próprios* (1952), o *Dicionário de sinônimos* (1957), o *Dicionário da língua portuguesa* (1961-1967, 4 v.) e o *Dicionário etimológico resumido* (1966). No âmbito da dialetologia e geografia linguística, publicou *O linguajar carioca* (1922), *A gíria brasileira* (1953) e *Bases para elaboração do atlas linguístico do Brasil* (v. I, 1958; v. II, 1961) (cf. HAMPEJS, 2011, p. 151-152; PEREIRA, 2012, p. 76-77)<sup>61</sup>.

---

<sup>60</sup> O livro *Método prático de análise lógica* teve, posteriormente, seu título alterado para *Método prático de análise sintática*, adotando o termo fixado pela Nomenclatura Gramatical Brasileira de 1958.

<sup>61</sup> O autor de *O idioma nacional* estendeu ainda suas preocupações aos campos da ortografia, da sintaxe e da fraseologia, ao publicar *Como escrever pelo novo sistema* (1930), *A ortografia simplificada ao alcance de todos* (1940), *O problema da regência* (1944), *Dificuldades da análise sintática* (1959), *Tesouro da fraseologia brasileira* (1945), e os já citados *Método prático de análise sintática* (1920) e *Método prático de análise gramatical* (1921); além de realizar edições de textos literários como as *Poesias completas*, de Laurindo Rabelo (1963), *Música do Parnaso*, de Manoel Botelho de Oliveira (1953), e o também já mencionado *Os Lusíadas*, de Camões (1930) (PEREIRA, 2012, p. 77; HAMPEJS, 2011, p. 152). Na área da historiografia linguística e filológica, escreveu textos dispersos, como *A filologia portuguesa no Brasil* (1939), *Panorama atual dos estudos filológicos no Brasil* (1939), *Études dialectologiques aux Brésil* (1952), *A filologia românica no Brasil* (1961) e *Diretrizes atuais da filologia*, entre outros, os quais foram posteriormente reunidos em *Estudos filológicos*

Os estudos de Antenor Nascentes no campo da dialetologia, em que o filólogo identificou os diversos falares brasileiros, impactaram na escolha do título para a série didática *O idioma nacional*, em cinco volumes, publicada entre 1926 e 1929. Em entrevista ao *Jornal do Comércio* em 1929, citada por Celso Cunha (2011, p. 175), Nascentes declara: “Refletindo bem sobre a língua que falamos, não tive coragem de chamar-lhe portuguesa. Daí o intitular da minha série *O idioma nacional*” (apud CUNHA, 2011, p. 175).

Se para Nascentes, a língua falada no Brasil poderia não ser exatamente a língua falada em Portugal, há evidências de que, no pensamento do filólogo, como assinala Cunha (2011, p. 175), “idioma nacional” não era equivalente a “língua brasileira”. No ensaio *Língua brasileira* de 1937, em que Antenor Nascentes relata o episódio ocorrido no ano de 1935, quando a Câmara Municipal do Distrito Federal aprovava o projeto de lei que determinava o uso da denominação “língua brasileira” para a língua oficial do Brasil, em livros didáticos, programas de ensino e para designar “as cadeiras de ensino da língua pátria”, o autor também transcreve entrevista sua dada na ocasião ao *O Globo*, na qual afirma discordar do projeto, já que considera a língua falada no Brasil “um dialeto muito caracterizado da língua portuguesa” e não propriamente uma língua brasileira. Na mesma entrevista, Nascentes sugere a denominação “idioma nacional” como uma das formas de nomear a língua portuguesa falada em solo americano:

O mesmo motivo que há para se criar uma “língua brasileira” atualmente, haveria para se criar uma algarvia, uma paulista, uma paraense. Se não se quiser chamar língua portuguesa, denomine-se língua vernácula, idioma nacional, português da América (Clóvis Monteiro), tudo, menos língua brasileira (NASCENTES, [1937] 2011, p. 331).

Em artigo escrito no ano de 1939, intitulado *Independência literária e unidade de língua*, o filólogo reafirma a unidade linguística entre Brasil e Portugal. Para Nascentes, apesar das “divergências entre o nosso falar e o de Portugal”, a unidade é assegurada pela ausência de “diferenças fundamentais” nos falares dos dois países:

São muitas as divergências entre o nosso falar e o de Portugal, mas não são de natureza tal que determinem uma barreira linguística entre os dois países.  
(...)  
A unidade está na falta de diferenças fundamentais.

---

(2003) (CAVALIERE, 2006). Em se tratando de filologia românica, publicou, por exemplo, *Elementos de filologia românica* (1954) (HAMPEJS, 2011, p. 153). Antenor Nascentes possui uma vasta produção bibliográfica, e não cabe aqui elencar todas as suas obras. A relação de sua bibliografia completa (livros, artigos em periódicos e cartas) pode ser consultada no levantamento feito por Barbadinho Neto, o qual foi publicado em Nascentes (2011).

Timbres diversos de vogais, termos de vocabulário regional, pequenas variações da construção de frase, nada disto basta para caracterizar uma língua.  
Caracteriza variante de língua apenas (NASCENTES, [1939] 2011, p. 322).

De acordo com Dias (2001, p. 190), nas décadas de 1930 e 1940, ao lado de “língua brasileira”, três nomes apareciam com frequência como designação da língua oficial do Brasil, sendo eles “língua nacional”, “língua pátria” e “língua do Brasil”. Entretanto, apenas os três últimos eram usados como predicativos de “língua portuguesa”, de modo que a denominação “língua brasileira”, como propunham os vereadores da Câmara do Distrito Federal em 1935, implicava na afirmação de que a língua brasileira não era a língua portuguesa. Ainda conforme o autor, a primeira vez em que a expressão “língua nacional” apareceu num texto legal foi em uma lei datada de 15 de outubro de 1827, a qual “estabelecia que ‘os professores ensinarão a ler, escrever... a gramática da língua nacional...’”:

No século XIX começam a surgir alguns estudos chamando a atenção para as diferenças entre a língua falada em Portugal e a língua falada no Brasil, principalmente no tocante ao léxico, à pronúncia, e, ao nível da sintaxe, à colocação dos pronomes. Estava claro, para alguns intelectuais, que a língua falada no Brasil adquiria uma nova identidade. Começam, já nesse século, as primeiras discussões em torno da necessidade de mudar o nome do idioma falado no Brasil. Em 1826, após a Independência, portanto, o deputado José Clemente Pereira apresentava uma emenda no Parlamento do Império Brasileiro, propondo que os diplomas dos médicos cirurgiões fossem redigidos “em linguagem brasileira, que é a mais própria”. Nesse ano e no seguinte travaram-se polêmicas no Parlamento em torno do ensino da língua e da gramática. Dessas polêmicas resultou uma lei, datada de 15 de outubro de 1827, que estabelecia que os “professores ensinarão a ler, escrever... a gramática da língua nacional...” (DIAS, 2001, p. 187).

Na segunda metade do século XIX, período em que ocorreram intensos debates em torno da identidade da língua portuguesa no Brasil, os quais tiveram a participação de influentes escritores e intelectuais, como José de Alencar, Macedo Soares e Salomé Queiroga, duas posições se sobressaíam: a dos separatistas, que, ao ressaltar as diferenças linguísticas entre Brasil e Portugal, enalteciam-nas, e a dos legitimistas, que, amenizando essas diferenças, pregavam o cultivo do vernáculo (DIAS, 2001, p. 187-188). Contudo, como aponta Dias (2001, p. 188), foi nas décadas de 1930 e 1940, “época em que os sentimentos nacionalistas tiveram grande expressão em nosso país”, que “a questão da língua foi colocada de uma forma mais consistente”.

Vinte anos após a publicação do primeiro volume de *O idioma nacional* (1926), e dois anos depois do lançamento de *O idioma nacional, gramática para as quatro séries ginasiais, antologia para o ginásio, gramática para o colégio e antologia para o colégio* (1944), a questão da língua nacional aparecia na Constituição de 1946. Como informa Guimarães

(2005, p. 29), a determinação feita no artigo 35 do “Ato das Disposições Constitucionais Transitórias” dizia: “O Governo nomeará comissão de professores, escritores e jornalistas, que opine sobre a denominação do idioma nacional” (*apud* GUIMARÃES, 2005, p. 29). O parecer emitido pela mencionada comissão, intitulado “Denominação do idioma nacional do Brasil” e assinado por Sousa da Silveira, seu relator, decidia que o nome da língua nacional do Brasil seria “língua portuguesa”:

À vista do que fica exposto, a comissão reconhece e proclama esta verdade: o idioma nacional do Brasil é a *Língua Portuguesa*.

E, em consequência, opina que a denominação do idioma nacional do Brasil continue a ser: *Língua Portuguesa*.

Essa denominação, além de corresponder à verdade dos fatos, tem a vantagem de lembrar, em duas palavras – *Língua Portuguesa* –, a história da nossa origem e a base fundamental de nossa formação de povo civilizado.

Rio de Janeiro, 15 de outubro de 1946 (*apud* GUIMARÃES, 2005, p. 44).

Entre os argumentos utilizados para sustentar essa decisão apresenta-se o da ausência de diferenças fundamentais nos falares do Brasil e de Portugal, apesar da variação dialetal observada nas diferentes regiões e estratos sociais brasileiros, ideia que, como vimos, também fora sustentada por Antenor Nascentes ao defender a tese da unidade linguística:

A própria literatura nossa regional exprime-me numa língua que, apesar de tudo, não deixa de ser a portuguesa; e o falar dialetal da nossa gente inculta é, na essência, língua portuguesa (*apud* GUIMARÃES, 2005, p. 41).

A referência à língua nacional em títulos de livros escolares destinados ao aprendizado de português parece ter sido feita primeiramente no *Compêndio de gramática da língua nacional*, de Antonio Álvaro Pereira Coruja, editado em 1835, que, segundo Pfromm Netto *et al.* (1974, p. 194), foi “a primeira gramática da língua portuguesa de certa importância, no Brasil do século XIX”. A partir dos anos de 1920 até 1945, expressões como “língua nacional”, “idioma nacional”, “língua pátria” e “língua vernácula” são empregadas para nomear os diversos livros escolares publicados à época, entre eles, *A língua nacional*, de João Ribeiro, *O meu idioma*, de Otoniel Mota, *A cultura da língua nacional*, de Xavier Marques, *Língua nacional*, de Cândido Jucá Filho, *Elementos de língua pátria* e *Curso de língua pátria*, de Matoso Câmara Júnior e Rocha Lima, *Língua vernácula*, de José de Sá Nunes, além de *O idioma nacional*, de Antenor Nascentes (PINTO, 1981, p. XIV). Embora em muitas dessas obras da primeira metade do século XX, as expressões citadas sejam empregadas como meio de evitar uma tomada de posição do seu autor em relação à questão da língua, em outras, como nas de João Ribeiro e de Antenor Nascentes, o posicionamento dos autores se acha perfeitamente definido (PINTO, 1981, p. XIV).

Em *A língua nacional*, publicada em 1921, João Ribeiro visa a demonstrar a especificidade da língua portuguesa falada no Brasil em relação à falada em Portugal, a partir de uma perspectiva culturalista, em que se consideram as condições históricas e sociais no estudo da língua (SILVA, 2008, p. 137). Nas *Cartas devolvidas* (1926), documento citado por Silva (2008, p. 140), João Ribeiro descreve a língua nacional por ele tratada: “*A língua nacional*, que escrevi, é essencialmente a língua portuguesa, mas enriquecida, independente e livre em seus movimentos” (apud SILVA, 2008, p. 140). No pensamento de João Ribeiro, a língua nacional do Brasil é associada com a independência do país em relação a Portugal (SILVA, 2008, p. 143). Assim como João Ribeiro, Antenor Nascentes, ao escolher o título da obra *O idioma nacional* (1926-1929), em cinco volumes, considerou a língua portuguesa falada no Brasil como uma variante daquela falada em Portugal, e, possivelmente, empregou o termo “nacional” para nomear a língua portuguesa falada na América, de modo a ressaltar a importância da língua na afirmação da autonomia nacional.

### ***3.3 O idioma nacional: gramática para o ginásio e O idioma nacional: gramática para o colégio***

A obra *O idioma nacional* (1926-1929) em cinco volumes, no que diz respeito ao ensino de gramática, é considerada por Pinto (1988, p. 11) como uma gramática escolar “mais ou menos inovadora”, em comparação com aquelas obras produzidas na segunda metade do século XIX e início do século XX<sup>62</sup>. Mais tarde, sendo a coleção relançada, em 1944, as gramáticas de Antenor Nascentes são incluídas, por Pfromm Netto *et al.* (1974, p. 201), entre as “gramáticas modernas” que passaram “a contribuir para a renovação da aprendizagem do idioma pátrio”:

Pouco antes do fim da Segunda Guerra Mundial e nos anos subsequentes, várias gramáticas modernas passam a contribuir para a renovação da aprendizagem do idioma pátrio. Em 1944, publica-se no Rio de Janeiro *O idioma nacional: gramática*

---

<sup>62</sup> Entre as gramáticas lançadas na segunda metade do século XIX e início do XX, que eram amplamente adotadas nas escolas secundárias do período, Pinto (1988, p. 11) inclui a *Gramática portuguesa* (1865), de Sotero dos Reis, *Compêndio de gramática portuguesa* (1879), de Augusto Freire da Silva, *Gramática portuguesa* (1886), de João Ribeiro, *Gramática portuguesa* (1887), de Alfredo Gomes, *Gramática descritiva* (1887), de Maximino Maciel, *Gramática da língua portuguesa* (1887), de Pacheco da Silva e Lameira de Andrade, e *Gramática expositiva* (1907), de Eduardo Carlos Pereira. Além de *O idioma nacional*, de Antenor Nascentes, Pinto (1988, p. 11) também considera “mais ou menos inovadoras” as obras *Estudos da língua portuguesa* (1903), *Lições de português* (1915), de Otoniel Mota, *Gramática secundária da língua portuguesa* (1919), de Said Ali, de Mário Barreto, *Lições de português* (1923), de Sousa da Silveira, e *Gramática expositiva da língua portuguesa* (1936), de Sousa Lima.

*para o ginásio, e O idioma nacional: gramática para o colégio*, ambas assinadas pelo ilustre filólogo Antenor Nascentes (PFROMM NETTO *et al.*, 1974, p. 201).

A inovação de *O idioma nacional: gramática para o ginásio* e de *O idioma nacional: gramática para o colégio*, a que se referem Pinto (1988, p. 11) e Pfromm Netto *et al.* (1974, p. 201), pode estar ligada, entre outros fatores, ao modo como o seu autor seleciona, organiza e apresenta os objetos de ensino que compõem esses livros escolares. Enquanto a *Gramática para o ginásio* procura organizar e apresentar, de forma concisa e simplificada, os conteúdos gramaticais prescritos no programa de português para o curso ginasial, a *Gramática para o colégio*, embora trate de algumas noções gramaticais, acaba por privilegiar conteúdos literários, em detrimento da gramática.

### **3.3.1 Gramática para o ginásio: concisão e simplificação das regras gramaticais**

*O idioma nacional: gramática para o ginásio* é uma gramática escolar, de dimensão 13X19 cm, composta em volume único dividido em quatro seções e quatro apêndices. Possui 260 páginas no total, as quais são distribuídas da seguinte maneira: 71 páginas destinam-se à 1ª série, 53, à 2ª série, 21, à 3ª série, 78, à 4ª série, e 25 aos apêndices I, II, III e IV. As partes do livro destinadas a cada uma das séries do ginásio dividem-se, na maioria das vezes, em três seções menores, denominadas unidades, em que se apresentam e se organizam os objetos de ensino, procurando obedecer ao programa de português, expedido pela Portaria Ministerial nº170, de 11 de julho de 1942. O apêndice I transcreve as *Instruções metodológicas para execução do programa de português*, documento oficial emitido pela Portaria Ministerial nº172, de 15 de julho de 1942; enquanto que os apêndices II, III e IV trazem orientações acerca da composição oral e escrita (II), do manejo do dicionário (III) e da versificação e metrificação (IV).

A seção reservada à 1ª série inicia-se com uma “Introdução” e um texto intitulado “A linguagem”. Em seguida, apresentam-se as unidades I, II e III, com os respectivos conteúdos prescritos no programa de português para esta série, como é possível observar nas disposições do programa e no quadro 4:

PRIMEIRA SÉRIE

(...)

Unidade I – Oração. Sujeito e predicado. Oração sem sujeito, oração sem verbo. 2. Substantivo, artigos, adjetivo, numerais. 3. Gênero e número. Ideia de concordância nominal. Exercícios para o bom emprego dos artigos e dos numerais.

Unidade II – 1. Verbo: números, pessoas, tempos e modos. Vozes. 2. Verbos regulares e irregulares. Exercícios de conjugação, feitos por meio de frases. 3. Exercícios de concordância do verbo com o sujeito.

Unidade III – 1. Pronomes, advérbios. Coordenação. Noção de conjunção coordenativa. 3. Estudo simultâneo e moderado da análise léxica e da sintática, não indo esta além do período composto por coordenação. 4. Exercícios para o bom emprego dos pronomes, sobretudo do relativo cujo e dos demonstrativos (BRASIL, 1942, p. 478).

**Quadro 4 – Organização dos objetos de ensino por unidade na seção destinada à 1ª série em *O idioma nacional: gramática para o ginásio***

Unidade	Objetos de ensino	Páginas
	Introdução	9
	A linguagem	11-17
Unidade I	1. Oração. Sujeito e predicado. Oração sem sujeito, oração sem verbo. 2. Substantivo, artigos, adjetivo, numerais. Exercícios sobre numerais. 3. Gênero e número. Ideia de concordância nominal.	18-45
Unidade II	1. Verbo: número, pessoas, tempos e modos. Vozes. 2. Verbos regulares e irregulares.	46-62
Unidade III	1. Pronomes, advérbios. 2. Coordenação. Noção de conjunção coordenativa. 3. Estudo simultâneo e moderado da análise léxica e da sintática. Modelo de análise léxica. Análise sintática. Modelo de análise sintática. Exercícios para o bom emprego dos pronomes, sobretudo do relativo <i>cujo</i> e dos demonstrativos.	63-77

Na “Introdução” à 1ª série, a fim de demonstrar as razões pelas quais o português do Brasil difere do português de Portugal, Antenor Nascentes expõe, sucintamente, alguns acontecimentos relativos à história da língua portuguesa falada no Brasil, como a introdução da língua em solo americano com a chegada dos colonizadores, e a mistura dessa língua com o tupi falado pelos indígenas, que por aqui habitavam, e com os falares dos escravos africanos introduzidos no país:

Descoberto em 1500 por Pedro Álvares Cabral, desde então [o Brasil] passou a ser colonizado pelos portugueses que nele, ao par de seus costumes, religião, etc., introduziram a sua língua.

A língua própria do Brasil seria o tupi, falado pela maior parte dos nossos indígenas, mas o tupi foi inteiramente suplantado pelo português.

O português falado no Brasil, pela mistura com o tupi e com os falares dos africanos introduzidos no país e por outros motivos que não nos cabe aqui expor, difere do falado em Portugal.

(...)

A nossa língua, pois, é a portuguesa, com as diversas modificações que no correr dos séculos nós lhe demos (NASCENTES, 1944, p. 9).

Para Antenor Nascentes, o conhecimento acerca das peculiaridades do português brasileiro em relação ao europeu deveria ser imprescindível ao professor de português. No primeiro capítulo de *O idioma nacional na escola secundária*, livro de metodologia do ensino de português produzido em 1935, e dirigido a professores secundaristas, Nascentes afirma: “A questão primordial ao iniciar-se o estudo da metodologia do nosso idioma é a caracterização” (NASCENTES, 1935, p. 13). Conforme o autor, as diferenças entre o nosso falar e o de Portugal implicariam também variação na nossa gramática e nos critérios de correção gramatical, os quais não poderiam ser os mesmos aplicados ao português lusitano:

Divergindo as línguas nos dois países [Brasil e Portugal], é claro que a gramática também variará e, portanto, o critério de correção gramatical.

A nossa gramática não pode ser inteiramente a mesma dos portugueses. As diferenciações regionais reclamam estilo e método diversos.

(...)

Falemos certo, sem precisar exprimirmo-nos à moda de Portugal.

Gramáticas há e muitas que capitulam de vício de linguagem o *brasileirismo* como se fosse vergonha falar à moda do país.

No Brasil, o *brasileirismo* só é erro quando constitui um *solecismo* e não por ser um *brasileirismo*.

Ao contrário, será impróprio *lusitanismo* ou *portuguesismo*, isto é, a expressão embora certa, mas que não corresponde à linguagem usada no Brasil (NASCENTES, 1935, p. 14-16, *itálico do autor*).

Em se tratando do texto “A linguagem”, que se segue à “Introdução”, este principia pela definição do que seja *linguagem* “em sentido geral”; em seguida, traça a história da escrita; e conclui ressaltando a superioridade da linguagem verbal humana em comparação com os sons emitidos pelos animais:

Entende-se por linguagem, em sentido geral, um sistema de sinais que dão aos seres conscientes a possibilidade de terem relações entre si.

Esta definição abrange tanto a palavra humana como a mímica, a escrita, o grito sinal de certos animais, a linguagem tátil de certos insetos como as formigas.

Nas comunicações com os nossos semelhantes não usamos só da linguagem falada; empregamos também a mímica e a escrita.

(...)

A escrita começou por um desenho mais ou menos grosseiro dos seres.

(...)

Em sentido restrito, linguagem é o conjunto de sinais orais audíveis, adotados pela humanidade como meio de representação e comunicação de ideias e sentimentos.

(...)

O papagaio e outras aves imitam a palavra articulada do homem, de modo inconsciente. A palavra humana é a mais perfeita forma de linguagem (NASCENTES, 1944, p. 11-17).

Os temas abordados na “Introdução” e no texto “A linguagem” não estão previstos no programa de português para a 1ª série, e esse parece ser o motivo pelo qual tais textos aparecem destacados das unidades. De acordo com as *Instruções metodológicas para execução do programa de português*, “a matéria de cada unidade de gramática deve[ria] ser estudada num trimestre” (BRASIL, 1942, p. 482); sendo que no primeiro trimestre, se estudariam as noções de oração, sujeito, predicado, oração sem sujeito, oração sem verbo, substantivo, artigo, numeral e ideia de concordância nominal; no segundo trimestre, verbo e concordância do verbo com o sujeito; no terceiro e último trimestre, pronome, advérbio, coordenação e conjunção coordenativa.

Do mesmo modo que na seção dedicada à 1ª série, nas demais seções (2ª, 3ª e 4ª série), os objetos de ensino são apresentados e organizados em três unidades, obedecendo-se às prescrições do programa de português, como demonstram os quadros 5, 6 e 7, e as normas que tratam dos conteúdos gramaticais para as três últimas séries do ginásio.

No primeiro trimestre da 2ª série, seriam estudadas as preposições, regras de regência, noções de subordinação e princípios de análise léxica e sintática, estes últimos de forma mais aprofundada que na 1ª série. No segundo trimestre, seriam abordados os conceitos de predicado verbal, predicado nominal, predicativo e aposto, bem como modos e tempos da conjugação verbal e verbos pronominais. No terceiro trimestre, seriam tratados temas como vocativo, interjeições, locuções interjetivas, formação das palavras, estrutura das palavras, graus de significação do substantivo e comparação.

#### SEGUNDA SÉRIE

(...)

Unidade I – 1. Preposições. Exercícios de regência para aquisição do bom uso das preposições. 2. Substituição de frases por outras diversas, mas equivalentes pelo sentido. 3. Primeiras noções de subordinação. 4. Estudo de análise léxica e sintática, um tanto mais desenvolvido que na primeira série.

Unidade II – 1. Predicado verbal, predicado nominal. O predicativo. 2. Aposição. O aposto. 3. Exercícios de conjugação, dada especial atenção ao imperativo, ao mais que perfeito simples do indicativo e ao futuro do subjuntivo. A forma mais-que-perfeito simples do indicativo com valor de condicional e de imperfeito do subjuntivo. Exercícios. 4. Exercícios sobre verbos conjugados reflexamente e sobre verbos com o pronome *lo* ou o enclítico.

Unidade III – 1. O vocativo. Interjeições e locuções interjetivas. 2. Formação de palavras: composição, derivação. Prefixos e sufixos: exercícios. Formação parassintética. 3. Graus de significação do substantivo, do adjetivo e do advérbio: exercícios. 4. Comparação. Exercícios práticos sobre comparação (BRASIL, 1942, p. 478).

**Quadro 5 – Organização dos objetos de ensino por unidade na seção destinada à 2ª série em *O idioma nacional: gramática para o ginásio***

Unidade	Objetos de ensino	Páginas
Unidade I	1. Preposições. Regência. 2. Primeiras noções de subordinação. Estudo de análise léxica e sintática. Exercícios (períodos compostos por coordenação). Quadro sinótico da classificação das orações. Exercícios (períodos compostos por coordenação e por subordinação, sem encravamentos). Exercícios (períodos compostos, com encravamentos). Orações reduzidas. Exercícios (períodos compostos, com encravamentos e orações reduzidas). Algumas dificuldades da análise léxica – adjetivos, pronomes, conjunções, interjeições, partículas de realce. Exercícios.	81-97
Unidade II	1. Predicado verbal, predicado nominal. O predicativo. 2. Aposição. O aposto. 3. Conjugação verbal. 4. Verbos pronominais.	98-100
Unidade III	1. Vocativo. 2. Interjeições e locuções interjetivas. 3. Formação das palavras. Estrutura das palavras. 4. Graus de significação do substantivo. Comparação.	107-131

Na 3ª série, em seu primeiro trimestre, seria realizado um estudo mais minucioso e desenvolvido do período composto por coordenação, além das conjunções coordenativas e da ideia da sintaxe ideológica e afetiva. Enquanto que, no segundo trimestre, seriam estudadas as conjunções subordinativas, o verbo “haver”, a partícula apassivadora “se”, o infinitivo pessoal e impessoal, e a concordância do predicativo do sujeito e do predicativo do objeto. E, no terceiro trimestre, o período composto por subordinação, os modos e tempos na oração subordinada, e a construção.

#### TERCEIRA SÉRIE

(...)

Unidade I – 1. Conjunções coordenativas. Exercícios sobre conjunções coordenativas. Estudo, mais minucioso e desenvolvido, do período composto por coordenação. 2. Exercícios de análise léxica e sintática. Ideia da sintaxe ideológica e afetiva: alguns exemplos expressivos.

Unidade II – 1. Conjunções subordinativas. Exercícios sobre conjunções subordinativas. 2. Exercícios para o correto emprego do verbo “haver” e da partícula “se” em função passivadora, e para o bom uso do infinitivo pessoal e impessoal. 3. Exercícios de concordância do predicativo do sujeito e do predicativo do objeto direto.

Unidade III – 1. O período composto por subordinação. 2. Exercícios de emprego de modos e tempos na oração subordinada. 3. Exercícios de análise léxica e sintática. 4. Exercícios sobre a colocação das palavras na frase, principalmente sobre a dos pronomes átonos (BRASIL, 1942, p. 479).

**Quadro 6 – Organização dos objetos de ensino por unidade na seção destinada à 3ª série em *O idioma nacional: gramática para o ginásio***

Unidade	Objetos de ensino	Páginas
Unidade I	1. Estudo mais minucioso e desenvolvido do período composto por coordenação. Conjunções coordenativas. 2. Ideia da sintaxe ideológica e afetiva.	135-138
Unidade II	1. Conjunções subordinativas. 2. Verbo <i>haver</i> . Partícula apassivadora <i>se</i> . Infinitivo pessoal e impessoal. 3. Concordância do predicativo do sujeito e do predicativo do objeto.	139-142
Unidade III	1. Período composto por subordinação. 2. Modos e tempos na oração subordinada. 3. Construção.	143-153

Na 4ª e última série ginásial, se estudariam elementos de fonética e fonologia, como vocábulo, sílaba, acento tônico, qualidades físicas do som, vogais e consoantes, ditongos e tritongos, bem como as regras de colocação pronominal, no primeiro semestre. E, por fim, tópicos de gramática histórica, como latim vulgar, as três declinações do latim vulgar, sobrevivência do acusativo, o desaparecimento do neutro, as três conjugações do latim vulgar na Península Ibérica, ideia da ação da analogia, criações românicas, no segundo trimestre; origem das línguas românicas, a língua portuguesa e seu domínio, constituição do léxico português, estudo breve e elementaríssimo de fonética histórica, o português do Brasil, no terceiro trimestre.

#### QUARTA SÉRIE

(...)

Unidade I – 1. Vocabulário, sílaba, número de sílabas dos vocábulos, acento tônico, a situação do acento tônico. 2. Constituição das sílabas. Qualidades físicas do som. Vogais e consoantes. Ditongos. Tritongos. Noção da ênclise e da próclise e da próclise. Ação da ênclise e da próclise: alguns exemplos. 4. Exercícios de verificação e aplicação da matéria estudada.

Unidade II – 1. Latim vulgar. As três declinações do latim vulgar. Sobrevivência do acusativo. O desaparecimento do neutro. As três conjugações do latim vulgar na Península Ibérica. 2. Ideia da ação da analogia, ministrada por meio de alguns exemplos expressivos. 3. Criações românicas.

Unidade III – 1. Origem das línguas românicas. A língua portuguesa, seu domínio. Constituição do léxico português. 2. Estudo breve e elementaríssimo de fonética histórica. Formas divergentes e convergentes. 3. O português do Brasil (BRASIL 1942, p. 479).

**Quadro 7 – Organização dos objetos de ensino por unidade na seção destinada à 4ª série em *O idioma nacional: gramática para o ginásio***

Unidade	Objetos de ensino	Páginas
Unidade I	1. Vocábulo, sílaba, número de sílabas dos vocábulos, acento tônico, a situação do acento tônico. 2. Constituição das sílabas. Qualidades físicas do som. Vogais e consoantes. Ditongos e tritongos. Fonética. Análise fonética. Modelo de análise fonética. 3. Noção da ênclise e da próclise. Ação da ênfase e da próclise.	157-176
Unidade II	1. Latim vulgar. As três declinações do latim vulgar. Sobrevivência do acusativo. O desaparecimento do neutro. As três conjugações do latim vulgar na Península Ibérica. 2. Ideia da ação da analogia. 3. Criações românicas.	177-197
Unidade III	1. Origem das línguas românicas. A língua portuguesa, seu domínio. Constituição do léxico português. 2. Estudo breve e elementaríssimo de fonética histórica. 3. O português do Brasil.	198-232

Para descrever ou prescrever as normas relativas aos conteúdos de gramática das quatro séries ginasiais, Antenor Nascentes adota, na *Gramática para o ginásio*, uma forma concisa e simplificada de exposição dos temas, em comparação com alguns gramáticos da segunda metade do século XIX e início do XX, que o antecederam. Ao tratar, por exemplo, da “oração”, tema com que abre o seu livro escolar, escreve:

#### ORAÇÃO

(...)

As orações podem exprimir nossos juízos, descrições, narrações de fatos (orações enunciativas).

Quando dizemos, por exemplo: *A porta está aberta*, emitimos uma oração enunciativa.

Além deste tipo há mais dois.

Podemos exprimir também nossas disposições de espírito como, por exemplo, quando soltamos exclamações (orações exclamativas), manifestamos nossos desejos (orações optativas), damos nossas ordens (orações imperativas).

Ex.: *Silêncio!*

*Seja ele feliz!*

*Abre a janela!*

Este tipo de oração se caracteriza por uma elevação de tom na sílaba tônica da palavra que se quer salientar.

(...)

Outro tipo é o das frases interrogativas, as quais exigem uma frase enunciativa como resposta.

As frases interrogativas podem ter apenas como fim preencher lacunas em fatos sabidos ou conter enunciação de fato possível, mas que ficou incerto, devendo a resposta ser *sim* ou *não*.

Ex.: *Onde compraste este livro?*

Sabemos que alguém comprou um livro, mas ignoramos o lugar onde comprou. Por isso perguntamos.

*Comprou você este livro?*

Não sabemos ao certo se comprou; esperamos a resposta *sim* ou *não* (NASCENTES, 1944, p. 18-19).

Silvio Elia (1975, p. 138-139), comentando sobre a “literatura didática” de Antenor Nascentes, mais especificamente sobre *O idioma nacional* (vol. I, vol. II, vol. III, vol. IV e vol. V), julga que a síntese e a clareza na apresentação dos conteúdos, assim como o emprego de uma linguagem sóbria, foram elementos que certamente contribuíram para o sucesso da obra junto ao público escolar ginasial:

[Antenor Nascentes] dedicou-se depois à literatura didática, gênero em que se distinguiu por qualidades que caracterizam o bom autor de livros escolares: segurança de conhecimentos, senso na dosagem do conteúdo, clareza de exposição, sobriedade de linguagem.

(...)

[*O idioma nacional*] trata-se de um livro em que se manifestou de maneira excelente o seu senso didático e capacidade de síntese, de forma que foi, durante muito tempo, o compêndio por onde estudaram gerações sucessivas de ginasianos em todo Brasil, mas particularmente no Rio de Janeiro (ELIA, 1975, p. 138-139).

O estilo sintético de Antenor Nascentes na explicação e descrição dos conteúdos, observado na *Gramática para o ginásio*, deveria ser também aquele a ser adotado nas aulas de português. Em *O idioma nacional na escola secundária*, livro no qual o autor oferece orientações a professores secundaristas, Nascentes defende que o ensino gramatical deveria ser conduzido de forma a evitar exageros, utilizando-se uma nomenclatura reduzida ao essencial:

Cumprir não exagerar o ensino gramatical; dê-se mais importância à parte prática: falar e escrever.

Os alunos que mais regrinhas sabem, exprimem-se com hesitação e escrevem de modo incolor.

Cumprir reduzir ao essencial a nomenclatura, explicando sempre os termos abstrusos dela, para o aluno não falar de *cardinais*, *iterativos*, *incoativos* e quejandos, como se fosse um papagaio que repetisse inconscientemente as palavras (NASCENTES, 1935, p. 74).

A redução das lições de gramática “ao mínimo possível” também era recomendada nas *Instruções metodológicas para execução do programa de português*: “9. Vencida essa primeira dificuldade, prosseguirá o professor nas suas lições de gramática, tendo o cuidado de reduzi-las ao mínimo possível, transmiti-las por processos indutivos e diligenciar extraí-las dos próprios textos de leitura”; “(...) que não se descambe para o terreno das minúcias gramaticais” (BRASIL, 1942, p. 482 e 487). Tanto o modo de apresentação dos objetos de ensino na *Gramática para o ginásio* como as indicações contidas em *O idioma nacional na escola secundária* e nas *Instruções metodológicas* sugerem que à época da publicação dessas

obras e do documento oficial, procurava-se imprimir uma nova orientação no ensino de gramática, em relação àquele observado no final do século XIX e primeiras décadas do XX, quando este se baseara em uma nomenclatura extensa, que podia envolver complexas operações da lógica, e na língua literária lusitana.

### 3.3.2 Gramática para o colégio: gramática ou manual de teoria e história da literatura?

*O idioma nacional: gramática para o colégio* é um livro escolar em volume único destinado às três séries do colégio, apresenta uma dimensão de 13X19 cm e 276 páginas no total. Desse número de páginas, 234 dividem-se em três seções, as quais se reservam à apresentação de conteúdos de gramática e de literatura, separadamente, para cada uma das três séries; e 34 compõem cinco apêndices<sup>63</sup>. Embora o título do livro anuncie que se trata de uma gramática, a distribuição de páginas na obra, assim como a apresentação dos objetos de ensino, privilegia o estudo da literatura: na 1ª série, 99 páginas dedicam-se à literatura, enquanto apenas 3, à gramática; na 2ª série, mesmo havendo uma elevação no número de páginas dedicadas à gramática, este permanece inferior às de literatura; e na 3ª série, conteúdos gramaticais não são contemplados.

**Quadro 8 – Distribuição de páginas dedicadas à gramática e à literatura por série em *O idioma nacional: gramática para o colégio***

	Nº de páginas dedicadas à gramática	Nº de páginas dedicadas à literatura	Nº total de páginas
1ª série	3	99	102
2ª série	40	53	92
3ª série	0	40	40

Na parte do livro dirigida à 1ª série, os objetos de ensino de literatura, cujo foco são “noções gerais de literatura”, organizam-se em três unidades, “Unidade I”, “Unidade II” e “Unidade III”. Para proceder a essa organização, Antenor Nascentes utiliza como parâmetro as orientações relativas aos conteúdos literários a serem desenvolvidos nesta série, constantes

<sup>63</sup> O apêndice I traz a Portaria Ministerial nº 87, de 23 de janeiro de 1943, que expediu o programa de português dos cursos clássico e científico do ensino secundário; o apêndice II trata do “estudo sistemático dos principais radicais latinos”; o apêndice III, do “estudo sistemático dos principais radicais gregos”; o apêndice IV, da “antroponímia e toponímia brasileiras de fonte tupi”; o apêndice V, da “revisão de provas tipográficas”.

do programa de português dos cursos clássico e científico, o qual fora expedido pela Portaria Ministerial nº 87, de 23 de janeiro de 1943, como é possível observar no quadro 9 e no documento oficial:

PRIMEIRA SÉRIE

I – *Noções Gerais de Literatura*

Unidade I – 1. Conceito de literatura. 2. Apreciação das influências a que está sujeita. 3. Escolas literárias. 4. Linguagem figurada: metáfora, comparação, imagem e símbolo. 5. Estilo.

Unidade II – 1. Distinção essencial entre prosa e poesia. 2. Qualidades da boa prosa. 3. O verso e seus apoios rítmicos, especialmente número de sílabas, acentuação, rima, aliteração, encadeamento e paralelismo. Estrofação; poemas de forma fixa.

Unidade III – Gêneros literários: 1. Lírico (poemas de forma fixa, poemas de forma livre). 2. Dramático (tragédia, comédia, tragicomédia, drama, farsa, mistério, auto, diálogo, monólogo). 3. Narrativo (épica, romance, novela, conto, fábula). 4. Oratória (sagrada e profana). 5. Didático (história, crítica, filosofia, moral, mística, jornalismo, folclore, etc.) (BRASIL, 1943, p. 488).

**Quadro 9 – Organização dos objetos de ensino de literatura por unidade na seção destinada à 1ª série em *O idioma nacional: gramática para o colégio***

Unidade	Objetos de ensino	Páginas
Unidade I	1. Conceito de literatura. 2. Apreciação das influências a que está sujeita. 3. Escolas literárias. 4. Linguagem figurada, metáfora, comparação, imagem e símbolo. 5. Estilo.	7-32
Unidade II	1. Distinção essencial entre prosa e poesia. 2. Qualidades da boa prosa. 3. O verso e seus apoios rítmicos, especialmente número de sílabas, acentuação, rima, aliteração, encadeamento e paralelismo. 4. Estrofação; poemas de forma fixa.	33-42
Unidade III	Gêneros literários: 1. Lírico (poemas de forma fixa, poemas de forma livre). Dramático (tragédia, comédia, tragicomédia, drama, farsa, mistério, auto, diálogo, monólogo). 3. Narrativo (épica, romance, novela, conto, fábula). 4. Oratória (sacra e profana). 5. Didático (história, crítica, filosofia, moral, mística, jornalismo, folclore, etc.).	43-105

Após apresentar os objetos de ensino de literatura para a 1ª série em três unidades distintas, o autor passa então ao estudo da gramática, o qual é feito de modo muito sucinto, em apenas três páginas, como demonstram as figuras 14 e 15. Embora as unidades I, II e III, bem como seus respectivos conteúdos, sejam anunciadas na página de abertura da seção de gramática (página 106), empregando-se inclusive os mesmos dizeres que aparecem nas

prescrições do programa de português, estas não chegam a se constituir como partes separadas, diferentemente do que ocorre com os conteúdos literários.

## II – Gramática

Unidade I – 1. Sintaxe do substantivo. 2. Do adjetivo. 3. Dos numerais.

Unidade II – 1. Sintaxe dos pronomes pessoais. 2. Dos possessivos. 3. Dos demonstrativos. 4. Dos relativos. 5. Dos interrogativos. 6. Dos indefinidos. 7. Dos artigos.

Unidade III – 1. Sintaxe dos advérbios. 2. Das preposições. 3. Das conjunções (BRASIL, 1943, p. 488).

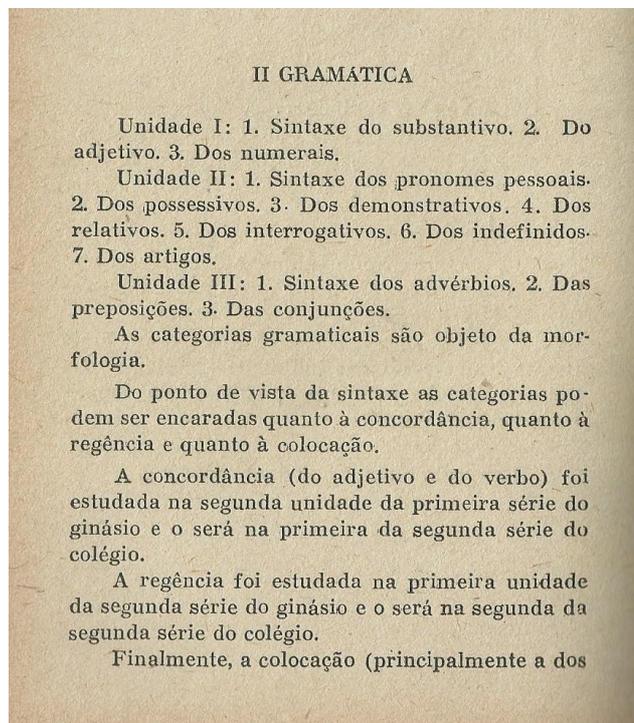


Figura 14 – Página 106 de *O idioma nacional: gramática para o colégio*

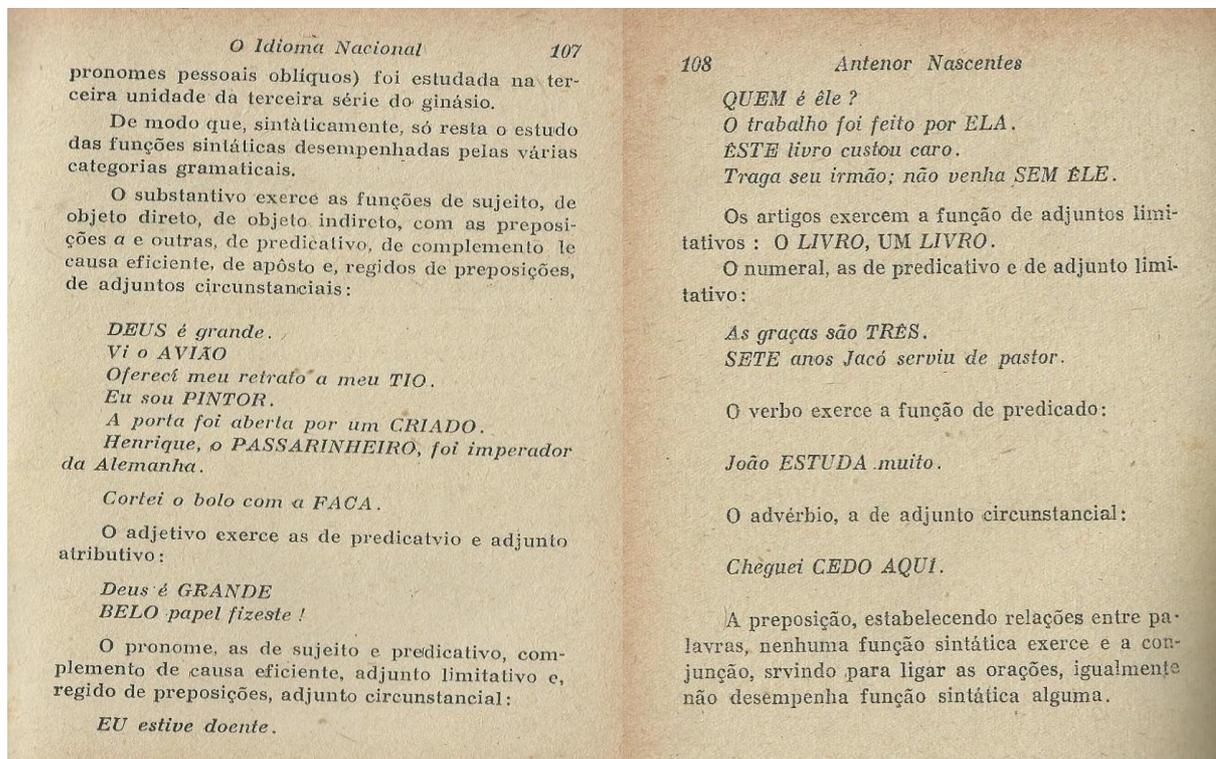


Figura 15 – Páginas 107 e 108 de *O idioma nacional: gramática para o colégio*

A seção do livro reservada à 2ª série, no que diz respeito à apresentação dos objetos de ensino de literatura, segue os mesmos princípios adotados para a 1ª série, organizando-os novamente em três unidades separadas. A fim de atender às disposições do programa de português, os conteúdos gramaticais ganham um pouco mais de espaço nesta seção, em relação àquele observado na da 1ª série, sendo agora desenvolvidos em duas unidades distintas. Contudo, como demonstram os quadros 10 e 11, a distribuição no número de páginas na obra para a apresentação dos objetos de ensino, tanto literários como gramaticais, revela uma preocupação maior com a literatura:

## SEGUNDA SÉRIE

### I – *Noções de História da Literatura Portuguesa*

Unidade I – *Era medieval*: 1. A poesia: o lirismo de inspiração provençal, o lirismo de inspiração espanhola. 2. A prosa: livros de linhagens, novelas de cavalaria, primeiros cronistas.

Unidade II – *Era clássica*: 1. Humanismo e Renascimento em Portugal. 2. A poesia de inspiração italiana. 3. O teatro. 4. A história. 5. Literatura moral e didática. 6. O século XVII. O cultismo. 7. O século XVIII: o arcadismo, a erudição.

Unidade III – *Era moderna*: 1. Romantismo em Portugal. 2. A renovação coimbrã de 1865. 3. O realismo. 4. O simbolismo. 5. A filologia. 6. Correntes literárias depois do advento da República.

### II – *Gramática*

Unidade I – 1. Concordância do verbo com o sujeito. Casos particulares. Irregularidade de concordância. Concordância ideológica. 2. Emprego do infinitivo pessoal e impessoal.

Unidade II – Estudo do emprego e regência dos verbos que ofereçam interesse sintático (BRASIL, 1942, p. 488-489).

**Quadro 10 – Organização dos objetos de ensino de literatura por unidade na seção destinada à 2ª série em *O idioma nacional: gramática para o colégio***

Unidade	Objetos de ensino	Páginas
Unidade I	Era medieval: 1. A poesia: o lirismo de inspiração provençal, o lirismo de inspiração espanhola. 2. A prosa: livros de linhagens, novelas de cavalaria, primeiros cronistas.	111-118
Unidade II	Era clássica: Humanismo e Renascimento em Portugal. 2. A poesia de inspiração italiana. 3. O teatro. 4. A história. 5. Literatura moral e didática. 6. O século XVII: o cultismo. 7. O século XVIII: o Arcadismo, a erudição.	119-138
Unidade III	Era moderna: 1. Romantismo em Portugal. 2. A renovação coimbrã. 4. O simbolismo. 5. A filologia. 6. Correntes literárias depois do advento da República.	139-162

**Quadro 11 – Organização dos objetos de ensino de gramática por unidade na seção destinada à 2ª série em *O idioma nacional: gramática para o colégio***

Unidade	Objetos de ensino	Páginas
Unidade I	1. Concordância do verbo com o sujeito. Casos particulares. Irregularidades de concordância. Concordância ideológica. 2. Emprego do infinitivo pessoal e impessoal.	163-176
Unidade II	Estudo do emprego e regência de verbos que ofereçam interesse sintático. Regência. Pequeno vocabulário de regência.	177-202

Na seção destinada à 3ª série de *O idioma nacional: gramática para o colégio*, conteúdos gramaticais não são contemplados, visto que para esta série no programa de ensino é previsto apenas o estudo da literatura. Em cumprimento ao estabelecido no programa, a “gramática” escolar de Antenor Nascentes elabora então quatro seções, nas quais são distribuídas e apresentadas as “noções de história da literatura brasileira”, que deveriam ser estudadas na última série do secundário:

#### TERCEIRA SÉRIE

##### I – *Noções de História da Literatura Brasileira*

Unidade I – *Introdução*: 1. A língua portuguesa no Brasil. 2. Influências portuguesa, indígena e africana na língua, bem como na literatura popular.

Unidade II – *Era colonial*: 1. A literatura dos catequistas e dos viajantes no século XVI. 2. O século XVII. A poesia de Gregório de Matos, a prosa de Frei Vicente do Salvador. 3. O século XVIII. As academias literárias, o grupo mineiro, a influência da poesia popular em Domingos Caldas Barbosa, os trabalhos de história e genealogia, o dicionarista Moraes.

Unidade III – *Era nacional*: 1. O Romantismo no Brasil. 2. A poesia de Gonçalves Dias, Álvares de Azevedo, Junqueira Freire, Casimiro de Abreu, Fagundes Varela, Castro Alves. O romance de Joaquim Manuel de Macedo, Manuel Antonio de Almeida, José de Alencar, Visconde de Taunay. 4. O teatro de Martins Pena e França Junior. 5. Figuras menores na poesia, no romance e no teatro; historiadores, críticos e jornalistas. 6. A oratória política e a sagrada.

Unidade IV – *Continuação da era nacional*: 1. Machado de Assis. 2. A renovação parnasiana na poesia: Alberto de Oliveira, Raimundo Correia, Olavo Bilac, Vicente de Carvalho. 3. A renovação realista no romance: Aluizio Azevedo, Raul Pompéia. 4. Historiadores, críticos, jornalistas, oradores. 5. O simbolismo: Cruz e Sousa, Alphonsus de Guimarães, Mário Pederneiras. 6. A obra filosófica de Farias Brito. 7. O movimento modernista. Principais autores atuais (BRASIL, 1942, p. 489-490).

**Quadro 12 – Organização dos objetos de ensino de literatura por unidade  
na seção destinada à 3ª série em *O idioma nacional: gramática para o colégio***

Unidade	Objetos de ensino	Páginas
Unidade I	Introdução: 1. A língua portuguesa no Brasil. 2. Influências portuguesa, indígena e africana na língua, bem como na literatura popular.	205-210
Unidade II	Era colonial: 1. A literatura dos catequistas e dos viajantes no século XVI. 2. O século XVII. A poesia de Gregório de Matos, a prosa de Frei Vicente do Salvador. 3. O século XVIII. As academias literárias, o grupo mineiro, a influência da poesia popular em Domingos Caldas Barbosa, os trabalhos de história e genealogia, o dicionarista Morais.	211-222
Unidade III	Era nacional: 1. O Romantismo no Brasil. 2. A poesia de Gonçalves Dias, Álvares de Azevedo, Junqueira Freire, Casimiro de Abreu, Fagundes Varela, Castro Alves. O romance de Joaquim Manuel de Macedo, Manuel Antonio de Almeida, José de Alencar, Visconde de Taunay. 4. O teatro de Martins Pena e França Junior. 5. Figuras menores na poesia, no romance e no teatro; historiadores, críticos e jornalistas. 6. A oratória política e a sagrada.	223-232
Unidade IV	Continuação da era nacional: 1. Machado de Assis. 2. A renovação parnasiana na poesia: Alberto de Oliveira, Raimundo Correia, Olavo Bilac, Vicente de Carvalho. 3. A renovação realista no romance: Aluizio Azevedo, Raul Pompéia. 4. Historiadores, críticos, jornalistas, oradores. 5. O simbolismo: Cruz e Sousa, Alphonsus de Guimarães, Mário Pederneiras. 6. A obra filosófica de Farias Brito. 7. O movimento modernista. Principais autores atuais.	233-242

Ao privilegiar o estudo da literatura, em detrimento da gramática, seja na distribuição de páginas ou na apresentação dos objetos de ensino, *O idioma nacional: gramática para o colégio*, de Antenor Nascentes, deixa de assumir as características de uma gramática escolar *stricto sensu*, para se conformar mais como um manual de teoria e história da literatura (brasileira e portuguesa). Essa configuração da obra pode ser entendida tanto do ponto de vista da história do currículo para o ensino de Português e de Literatura no curso secundário, como do ponto de vista da autoria do livro escolar analisado.

A ampliação dos estudos de língua portuguesa de cinco para sete anos e a extinção da Literatura como disciplina autônoma do currículo, a partir da Reforma Capanema, ocorrida em 1942, fez com que a disciplina Português, além de incorporar parcialmente conteúdos outrora pertencentes à Literatura, como “noções gerais de literatura”, “noções de história da

literatura portuguesa” e “noções de história da literatura brasileira”, incluísse ainda conteúdos gramaticais no colégio, antes restritos ao ciclo fundamental, o equivalente ao ginásio. Entretanto, o exame das indicações do programa de português para os cursos clássico e científico do colegial, expedido em 1943, revela que a primazia do estudo literário, nas últimas séries do ensino secundário, persiste como herança no currículo, visto que para a 3ª série não se prevê o estudo da gramática. Esse caráter eminentemente literário do ensino de português, ministrado no colégio, é reafirmado na seleção dos objetos de ensino feita por Nascentes, para a elaboração da *Gramática para o colégio*.

Por outro lado, a preferência por conteúdos literários, na composição do livro escolar de Nascentes, também pode ser resultante da apreciação valorativa do autor em relação aos objetos de ensino, tanto de literatura como de gramática (cf. BUNZEN, 2005, p. 131-132). Nesse sentido, o pouco espaço reservado à gramática nesta obra estaria relacionado à aversão de Antenor Nascentes ao “gramaticismo”, e à sua descrença de que o aprendizado da língua (oralidade e escrita) se desse prioritariamente através do estudo da gramática. Em *O idioma nacional na escola secundária* (1935), ao orientar os professores de português sobre a metodologia do ensino de português, Nascentes emite o seguinte juízo sobre a gramática e seu uso na escola:

Nenhum livro mais rebarbativo do que uma gramática.  
Começa logo pela definição: *Gramática é isto, Gramática é aquilo*.  
Entra depois pela divisão, atirando logo em cima do aluno complicada terminologia grega.  
Segue-se um amontoado de definições, regras, exceções, paradigmas, complicados quadros sinópticos, etc.  
Massudas, indigestas, incapazes de agradar à mentalidade juvenil, despertar o gosto do estudo, em suma “o maior suplício das crianças”, na frase de Humberto de Campos (*Revista da Academia Brasileira de Letras*, CXLIX, 40).  
O resultado: os rapazes decoram todas aquelas complicações, falam mal, escrevem pior (NASCENTES, 1935, p. 76, itálicos do autor/editor).

Mais adiante, o autor de *O idioma nacional*, apropriando-se das palavras de Tobias Moscoso, argumenta que é “no comércio [leitura] dos bons autores e nos diferentes exercícios de composição, leitura enfática, variedade de expressão e outros análogos” que as noções gramaticais devem ser instintivamente adquiridas, para só depois serem completadas e aprofundadas pelo estudo da gramática formal (ou teórica), a qual deve ser considerada mais como “matéria de erudição do que de educação essencial”:

“Verifiquei depois”, diz Tobias Moscoso, *Fortunate Senex* (*Revista da Academia Brasileira de Letras*, CXLIV, 487), “que a gramática formal, como instrumento de apuro, usado aliás em justos termos, serve, nas vizinhanças da idade adulta, para completar, dando-lhes mais profundezas, as noções adquiridas instintivamente no

comércio dos bons autores e nos diferentes exercícios de composição, leitura enfática, variedade de expressão e outros análogos, com que se melhora o entendimento. A gramática formal é matéria mais de erudição do que de educação essencial. Em caso nenhum, porém se justifica a adoção de uma infinita terminologia, pedantesca e rebarbativa, em que, com grande lastro de vocábulos, prefixos e sufixos gregos e latinos, certos gramáticos doutorais se revelam deslumbrosos, impondo-os aos inocentes estudantes que, por desgraça e sem defesa, lhes caem sob o guante. A esses tremendos sabichões repugna o emprego de denominações simples, existentes na própria língua materna, para a classificação dos elementos do discurso e suas relações: o empréstimo da línguas mortas faz muito mais vista, não há dúvida...” (NASCENTES, 1935, p. 78-79).

O posicionamento de Antenor Nascentes em relação ao estudo da gramática e do texto literário observado na elaboração de *O idioma nacional: gramática para o colégio* e nas orientações dadas aos professores de português em *O idioma nacional na escola secundária* parece ser condizente com aquele defendido em seus estudos de filologia. Para Hampejs (2011, p. 154), Antenor Nascentes, em suas obras filológicas, “em vez dos decretos dos gramáticos, aconselha aos seus leitores os ditames do bom senso estético”, colocando algumas questões da língua mais como um problema estilístico do que de regras gramaticais:

Em vez dos decretos dos gramáticos, [Antenor Nascentes] aconselha aos seus leitores os ditames do bom senso estético. Por ex., o uso do infinitivo pessoal (“uma preciosa inutilidade de nossa língua”) condiciona à musicalidade da frase, à sua harmonia, à sua cadência; trata-se do problema estilístico, pertencendo igualmente ao campo da estilística outro problema tão debatido: o da colocação dos pronomes. “Em matéria de colocação dos pronomes oblíquos, salvo o caso de um patente absurdo, não certo nem errado; há o agradável e o desagradável ao ouvido”. Também o problema da crase foi colocado pelo Prof. Nascentes no puro domínio da estilística, tendo ele feito “tábua rasa de todas as regras, passadas, presentes e... futuras” (HAMPEJS, 2011, p. 154).

Desse modo, a configuração da *Gramática para o colégio* possibilitaria ao aluno das três séries finais do curso secundário, por um lado, o conhecimento de noções de teoria literária e de história das literaturas portuguesa e brasileira, preferencialmente, e, de outro, o acesso a noções gramaticais, de forma periférica. Considerando-se que a obra fora elaborada para que seu estudo fosse acompanhado da *Antologia para o colégio*, pode-se afirmar que a leitura dos “bons autores”, a que alude Tobias Moscoso endossado por Antenor Nascentes, e que seriam selecionados para compor a coletânea de textos, teria a função de desenvolver no aluno secundarista o “bom senso estético”, igualmente defendido por Nascentes.

### **3.4 *O idioma nacional: antologia para o ginásio e O idioma nacional: antologia para o colégio***

O surgimento das primeiras seletas ou antologias em língua portuguesa para uso escolar não é preciso. Entretanto, o emprego desse tipo de livro no processo de escolarização é muito antigo, e data de épocas anteriores à era cristã; visto que, já no século III a. C., pode-se atestar o uso de um manual para aprendizagem da leitura contendo excertos de autores canônicos, como Homero e Eurípedes (PFROMM NETTO *et al.*, 1974, p. 202).

No Brasil, as seletas portuguesas e latinas traduzidas em português, assim como as gramáticas da língua portuguesa, foram introduzidas após as reformas pombalinas, ocorridas no século XVIII, e que tinham, como uma de suas medidas, a obrigatoriedade do ensino do vernáculo, no império lusitano (HILSDORF, 2006, p. 20-21). Segundo Pfromm Netto *et al.* (1974, p. 202), “mesmo depois da instalação e do funcionamento dos primeiros prelos do país, os livros escolares precedentes de Portugal continuaram a ser utilizados no Brasil”, durante o século XIX e até o início do século XX. As primeiras antologias brasileiras, isto é, “com conteúdo formado de textos de autores brasileiros, selecionados igualmente por brasileiros”, foram produzidas após a Independência, durante o Império; contudo, grande parte dessas obras não tinha finalidade didática (PFROMM NETTO *et al.*, 1974, p. 203). Foi a partir do final do século XIX, na República, que começaram a surgir várias seletas elaboradas para fins escolares, dentre elas, *Antologia nacional* (1895), de Fausto Barreto e Carlos de Laet, *Céu, terra e mar* (4ª ed. 1920), de Antonio Mariano Alberto de Oliveira, e *Seleção clássica* (1905), de João Ribeiro, as quais tiveram grande aceitação nas escolas secundárias (PFROMM NETTO *et al.*, 1974, p. 203). Conforme descrição de Pfromm Netto *et al.* (1974, p. 202), essas “seletas reuniam textos selecionados dos autores mais representativos – predominantemente portugueses, de início, portugueses e brasileiros mais tarde; e, finalmente, brasileiros em sua maioria”.

*O idioma nacional: antologia para o ginásio* foi publicado em 1944, pela Companhia Editora Nacional. Assim como *O idioma nacional: gramática para o ginásio*, a elaboração da coletânea de textos em volume único para as quatro séries ginasiais procurou satisfazer as medidas ensejadas pela Reforma Capanema, expressas no programa de português (Portaria Ministerial nº170, de 11 de julho de 1942) e nas *Instruções metodológicas para execução do programa de português* (Portaria Ministerial nº 172, de 15 de julho de 1942). A obra, que tem

uma dimensão de 13X19 cm e 233 páginas no total, organiza os textos completos e/ou excertos em quatro seções. Dessas seções, a primeira e a segunda, que se destinam à 1ª e 2ª séries do ginásio, concentram os maiores números de páginas e de textos, com 70 páginas contendo 32 textos para a 1ª série, e 95 páginas e 30 textos para a 2ª. A maior parte dos autores selecionados na antologia é de nacionalidade brasileira: dos 69 escritores indicados para leitura, 58 são brasileiros e apenas 11 portugueses, sendo que na 1ª, 2ª e 3ª séries privilegiam-se textos nacionais, enquanto que na 4ª série, lusitanos. Alguns dos textos em verso e em prosa escolhidos pelo autor/organizador da seleta são seguidos de “comentários”, os quais trazem explicações quanto à significação e etimologia das palavras consideradas de difícil entendimento para o aluno.

**Quadro 13 – Distribuição de páginas, textos e autores brasileiros e portugueses por série em *O idioma nacional: antologia para o ginásio***

	1ª Série	2ª Série	3ª Série	4ª Série
Páginas	70	95	17	33
Textos	32	30	8	19
Textos com “comentários”	13	28	8	14
Textos sem “comentários”	19	2	0	5
Autores brasileiros	24	26	8	0
Autores portugueses	0	0	0	11

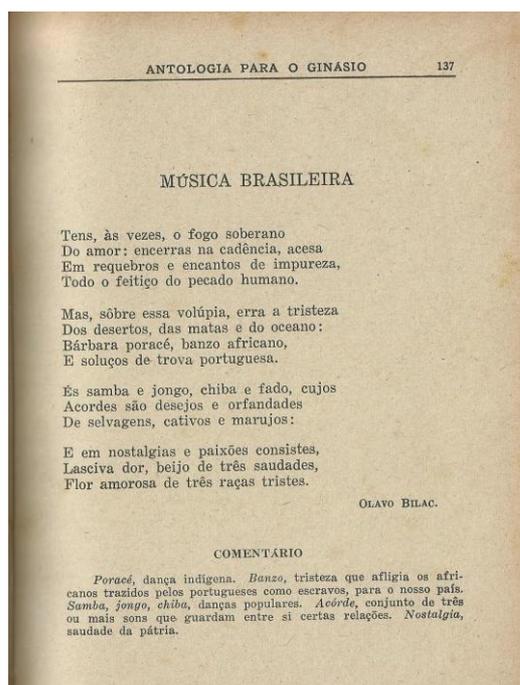


Figura 16 – Página 137 de *O idioma nacional: antologia para o ginásio*

*O idioma nacional: antologia para o colégio* também foi lançado em 1944, entretanto sua edição ficou a cargo da Editora Zelio Valverde. A seleta, que procurou observar as prescrições do programa de português dos cursos clássico e científico do ensino secundário (Portaria Ministerial nº 87, de 23 de janeiro de 1943), organiza-se em volume único, dividido em três seções, sendo uma seção para cada série do colegial. Apresenta uma dimensão de 13X19 cm e um total de 343 páginas, de modo que 60 páginas destinam-se à 1ª série, 182, à 2ª, e 91, à 3ª. À 2ª série reserva-se também a maior quantidade de textos, completos ou excertos: dos 148 textos selecionados, 78 são para esta série. Diferentemente da *Antologia para o ginásio*, os poemas e os textos em prosa não são seguidos de vocabulário. Em se tratando dos autores escolhidos, na 1ª e 3ª séries, privilegiam-se os brasileiros, enquanto que na 2ª série, os portugueses.

**Quadro 14 – Distribuição de páginas, textos e autores brasileiros e portugueses por série em *O idioma nacional: antologia para o colégio***

	1ª Série	2ª Série	3ª Série
Páginas	60	182	91
Textos	29	78	41
Autores brasileiros	16	0	34
Autores portugueses	3	60	0

Levando-se em consideração que os gêneros discursivos constituem realizações linguísticas relativamente estáveis, em decorrência da esfera de produção a que pertencem (cf. BAKHTIN, 2003, p. 261-262), é possível identificar na organização da *Antologia para o ginásio* e na *Antologia para o colégio* os seguintes gêneros discursivos, selecionados por Antenor Nascentes: apólogo, canção popular, carta, conto, crônica, discurso (peça de oratória para ser proferida em público, ou escrita como se fosse para esse fim; oração ou *oratio*), epopeia, fábula, hino oficial, lenda, peça de teatro, poema, registro de cartório, romance e sermão.

**Quadro 15 – Frequência de gêneros discursivos por série  
na *Antologia para o ginásio* e *Antologia para o colégio***

Gênero discursivo	<i>Antologia para o ginásio</i>				<i>Antologia para o colégio</i>		
	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	1ª série	2ª série	3ª série
Apólogo	0	2	0	0	0	1	0
Canção popular	0	0	0	0	2	0	0
Carta	0	0	0	0	1	0	0
Conto	0	0	0	0	0	2	0
Crônica	<b>7</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>8</b>	<b>2</b>	<b>7</b>	<b>2</b>
Discurso	1	0	0	0	3	2	0
Epopéia	0	0	0	0	1	1	2
Fábula	0	0	0	2	1	1	0
Lenda	0	2	0	0	0	0	0
Peça de teatro	0	1	0	1	0	4	2
Poema	<b>15</b>	<b>12</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>17</b>	<b>51</b>	<b>26</b>
Registro de cartório	0	0	0	3	0	0	0
Romance	4	8	0	0	2	7	6
Sermão	0	0	0	0	1	1	0

Conforme demonstra o quadro 15, os gêneros discursivos que compõem as antologias pertencem majoritariamente à esfera literária, com predominância de poemas e de crônicas, que podem ser históricas, políticas e de costumes, tanto para o ginásio como para o colégio.

Embora a maior parte dos gêneros discursivos selecionados para compor as antologias analisadas possa ser classificada como textos literários, tendo em vista a sua construção composicional (cf. BAKHTIN, 2003, p. 261-262), a identificação da autoria desses textos também permite categorizá-los como literários; visto que a autoria de um texto funciona como elemento externo capaz de conferir-lhe literariedade (cf. ABREU, 2006, p. 41).

A definição do que seja literatura é complexa, pois esta pode variar de acordo com o tempo histórico, a adesão a uma convenção cultural e a filiação a determinada corrente crítica. Segundo Aguiar e Silva (1984, p. 3), até a primeira metade do século XVIII, termos como *poesia*, *eloquência*, *verso* e *prosa* eram utilizados para denominar a arte e o *corpus* textual que atualmente designamos por *literatura*; e é só a partir da segunda metade do século XVIII, que a palavra *literatura* passa a ser empregada para denominar a “arte da expressão através da linguagem verbal”.

Por outro lado, como afirma Abreu (2006, p. 41), a literariedade de um texto pode não se restringir apenas à forma de organização textual ou ao emprego de certa linguagem, mas também à existência de elementos externos ao texto como “nome do autor, mercado editorial, grupo cultural e critérios críticos em vigor”. Assim, além da construção composicional, a autoria dos gêneros discursivos apólogo, canção popular, carta, conto, crônica, discurso, epopeia, fábula, lenda, peça de teatro, poema, romance e sermão, presentes na *Antologia para o ginásio* e na *Antologia para o colégio*, também permite classificá-los como textos literários<sup>64</sup>.

Considerando-se que o cânone literário escolar é formado pelo “conjunto de textos que os programas oficiais consideram de estudo obrigatório, por ser considerado ilustrativo da excelência e da variedade de um patrimônio nacional merecedor de conservação e perpetuação” (BRANCO, 2000), as antologias de Antenor Nascentes constituiriam o que Abreu (2006, p. 40) definiu como “instâncias de legitimação”, no estabelecimento desse cânone, ao selecionar textos literários completos ou excertos de determinados autores, a partir das prescrições dos programas oficiais de 1942 e 1943<sup>65</sup>:

Para que uma obra seja considerada *Grande Literatura* ela precisa ser declarada *literária* pelas chamadas “instâncias de legitimação”. Essas instâncias são várias: a universidade, os suplementos culturais dos grandes jornais, as revistas especializadas, **os livros didáticos**, as histórias literárias, etc. Uma obra fará parte do seletivo grupo da *Literatura* quando for declarada literária por uma (ou, de preferência, várias) dessas instâncias de legitimação. **Assim, o que torna um texto literário não são suas características internas, e sim o espaço que lhe é destinado pela crítica e, sobretudo, pela escola no conjunto de bens simbólicos** (ABREU, 2006, p. 40, grifo nosso).

Enquanto *O idioma nacional: antologia para o ginásio* lidou com a apresentação de textos literários, cujo conteúdo temático se relacionasse com o nacionalismo propalado pelo Estado Novo (1937-1945), em cumprimento às disposições expressas no programa de português e nas *Instruções metodológicas para execução do programa de português*, ambos os documentos de 1942, *O idioma nacional: antologia para o colégio* procurou apresentar textos literários ilustrativos de uma teoria e história literárias prescritas no programa de português dos cursos clássico e científico, de 1943.

---

<sup>64</sup> Em se tratando dos romances, a indicação do título da obra de que se extraiu o excerto, anotada pelo autor/organizador das antologias analisadas ao final do texto selecionado, também auxilia na classificação do gênero textual.

<sup>65</sup> Sampaio (2010, p. 67-68), salienta que, não sendo universal, “o cânone literário remete a procedimentos de seleção e hierarquização plenos de historicidade, é objeto de revisitação e está sujeito à autoridade das comunidades interpretativas”.

### 3.4.1 O conteúdo temático da *Antologia para o ginásio* e o nacionalismo do Estado Novo

Ao escrever o ensaio *Uma palavra instável*, no qual se discutem os vários sentidos da palavra “nacionalismo” no século XX, Antonio Candido, de modo a definir a noção de nacionalismo que circulava na escola primária brasileira à época em que fora aluno, provavelmente durante os anos de 1920, remete às impressões de leitura suscitadas pelo livro de leitura com o qual aprendera as primeiras letras. De acordo com as descrições de Candido (2004, p. 215), os textos lidos em seus tempos de estudante refletiam o ufanismo do início do século XX:

Quando a minha geração estava na escola primária, a palavra *nacionalismo* tinha conotação diferente da de hoje. Nos livros de leitura e na orientação das famílias, correspondia em primeiro lugar a um orgulho patriótico de fundo militarista, nutrido de expulsão dos franceses, guerra holandesa e sobretudo do Paraguai. Em segundo lugar vinha a extraordinária grandeza do país, com território imenso, o maior rio do mundo, as paisagens mais belas, a amenidade do clima. No Brasil não havia frios nem calores demasiados, a terra era invariavelmente fértil, oferecendo um campo fácil e amigo ao homem, generoso e trabalhador. Finalmente, não havia aqui preconceitos de raça nem religião, todos viviam em fraternidade, sem lutas nem violências, e ninguém conhecia a fome, pois só quem não quisesse trabalhar passaria necessidade (CANDIDO, 2004, p. 215).

O conjunto de representações do Brasil, a que Antonio Candido se refere, permeou obras escolares destinadas ao curso primário, publicadas na primeira metade do século XX e de grande circulação e usos nas salas de aula, como *Através do Brasil* (1910), de Olavo Bilac e Manuel Bonfim, *Contos pátrios* (1916), de Coelho Neto e Olavo Bilac, e *História do Brasil para crianças* (1934), de Viriato Correia, as quais tinham como pressuposto o civismo inicialmente propalado por Afonso Celso, o visconde de Ouro Preto, em *Porque me ufano de meu país* (1900) (cf. CHAUI, 2013, p. 188; LAJOLO, 1982). Para Marilena Chaui (2013, p. 159-160), é durante o período de 1880 a 1918 que o patriotismo se transforma em nacionalismo, ou seja, “o patriotismo se torna estatal, reforçado com sentimentos e símbolos de uma comunidade imaginária cuja tradição começava a ser inventada”. Dentre os sentidos que a palavra “nacionalismo” assumiu no século XX, segundo definições apontadas por Antonio Candido (2004, p. 224), o “ufanismo patrioteiro” é o que melhor caracterizaria a “ideia nacional” difundida na escola primária das primeiras décadas do século passado:

(...) na história brasileira deste século [século XX], tem sido ou podem ser considerados formas de nacionalismos o **ufanismo patrioteiro**, o pessimismo realista, o arianismo aristocrático, a reivindicação da mestiçagem, a xenofobia, a assimilação dos modelos europeus, a rejeição destes modelos, a valorização da cultura popular, o conservantismo político, as posições de esquerda, a defesa do patrimônio econômico, a procura de originalidade etc. etc. Tais matizes se sucedem

ou se combinam, de modo que por vezes é harmonioso, por vezes, incoerente. Esta flutuação e esta variedade mostram que se trata de uma palavra arraigada na própria pulsação da nossa sociedade e da nossa vida cultural (CANDIDO, 2004, p. 224, grifo nosso).

Esse “ufanismo patrioteiro”, caracterizado por um “hipernacionalismo sentimental, romântico e pátria amada”, nos dizeres de Antonio Candido, reaviva-se com o grupo “Verde-amarelo” nos decênios de 1920 e 1930, a despeito de toda crítica feita pelo movimento Modernista, por considerá-lo não representativo das raízes mais profundas da cultura brasileira, assumindo a forma de um movimento cultural e político que alimentará a ideologia do Estado Novo (1937-1945) (cf. CANDIDO, 2004, p. 220; CHAUI, 2013 p. 172; SCHWARTZMAN *et al.*, 1984, p. 141). Conforme Chaui (2013, p. 174-175), durante a ditadura Vargas, a imagem verde-amarela foi deliberadamente promovida pelo Estado. Na transmissão da “Hora do Brasil”, por exemplo,

Os programas deviam também decantar as belezas naturais do país, descrever as características pitorescas das regiões e cidades, irradiar cultura, enaltecer as conquistas do homem em todas as atividades, incentivar relações comerciais e, voltando-se para o homem do interior, contribuir para seu desenvolvimento e integração na coletividade nacional (CHAUI, 2013, p. 175).

Com a Reforma Capanema (1942), o projeto pedagógico do Ministério da Educação e Saúde empenhou-se na constituição de uma “nacionalidade brasileira”, que, além de fundamentar-se no ufanismo verde-amarelo, baseava-se na história mitificada dos heróis e das instituições nacionais, no culto às autoridades, nas crenças do catolicismo e na homogeneização cultural e linguística; em detrimento de aspectos que privilegiassem o conhecimento profundo e legítimo acerca das condições histórico-culturais do Brasil (SCHWARTZMAN *et al.*, 1984, p. 141-142). Esse “conteúdo nacional”, o qual deveria ser transmitido não apenas nas escolas primárias, mas também nas secundárias, seria veiculado nas aulas de língua portuguesa, através das antologias ginásiais, produzidas na década de 1940.

De acordo com o programa de português do curso ginásial do ensino secundário, de 1942, os textos a serem lidos nas três primeiras séries deveriam ter como temas “a família, a escola e a terra natal”, “a paisagem e a vida em cada uma das regiões naturais do Brasil”, e por fim, tendo em vista a “ideia geral de amor ao Brasil”, “a conquista da terra, o melhoramento dela e a atualidade brasileira”:

#### PRIMEIRA SÉRIE

I – *Leitura* – Far-se-á em trechos, em prosa e em verso, que tenham por assunto principal a família, a escola e a terra natal.

(...)

## SEGUNDA SÉRIE

I – *Leitura* – Far-se-á em trechos, em prosa e em verso, que tenham por assunto principal a paisagem e a vida em cada uma das regiões naturais do Brasil.  
(...)

## TERCEIRA SÉRIE

I – *Leitura* – Far-se-á em trechos, em prosa e em verso, que, sempre subordinados à ideia geral de amor ao Brasil, tenham por assunto principal a conquista da terra, o melhoramento dela e a atualidade brasileira (BRASIL, 1942, p. 478-479).

Em *O idioma nacional: antologia para o ginásio*, reúnem-se poemas como “Canção do exílio”, de Gonçalves Dias (1823-1864), “O Paraíba”, de Alberto de Oliveira (1857-1937), “A cachoeira”, de Castro Alves (1847-1871), “O Rio Amazonas”, de Gonçalves de Magalhães (1811-1882), “Salto do Guairá”, de Emílio de Menezes (1866-1918), “Fortaleza”, de Paula Ney (1858-1897), “Pinheiros”, de Rodrigo Júnior (1887-1964), “Vila Rica” e “A pátria”, de Olavo Bilac (1865-1918), e crônicas como “A pororoca”, do Cônego Francisco Bernadino de Souza (?-1857?), e “Retrato do Brasil”, de Sebastião da Rocha Pita (1660-1738), nos quais as belezas e as riquezas naturais das paisagens das regiões brasileiras são enaltecidas. No texto do poeta romântico Gonçalves de Magalhães, por exemplo, o tom eloquente concorre para a construção da imagem de um Brasil grandioso por sua natureza:

### O RIO AMAZONAS

Baliza natural ao norte avulta  
O das águas gigante caudaloso,  
Que pela terra alarga-se vastíssimo;  
Do oceano rival, ou rei dos rios,  
Se é que o nome de rei o não te abate;  
Pois mais que o rei supera em pompa e brilho,  
No sôlio à multidão em torno curva,  
Supera o Amazonas na grandeza  
A quantos rios há grandes no mundo!  
O Kiang, o Nilo, o Volga, o Mississipi,  
Inda que as águas suas reunissem,  
Com ele competir não poderiam  
(...) (Gonçalves de Magalhães *apud* NASCENTES, 1944, p. 41).

O conjunto de textos organizados por Antenor Nascentes, para tratar das paisagens naturais do Brasil, em observância ao programa de português, remete ao ufanismo do início do século XX, cuja ênfase recaía sobre a natureza, e que já estivera presente nos livros de leitura da escola primária da época (cf. CHAUI, 2013, p. 175). Segundo Marilena Chaui (2013, 169-170), esse verde-amarelismo tem origem durante o Império (1822-1889) e início da República (1889), quando o “princípio de nacionalidade” ligava-se à extensão do território e à densidade demográfica, sendo elaborado pela classe dominante brasileira como “imagem celebrativa do país essencialmente agrário”, como forma de legitimar a hegemonia dos proprietários de terra.

A fim de incluir temas ligados à vida do homem pobre do campo que habita “as regiões naturais do Brasil”, Nascentes seleciona excertos dos romancistas Bernardo Guimarães (1825-1884) – “O motirão” e “O garimpo” –, José de Alencar (1829-1877) – “Gaúcho e peão” – e Euclides da Cunha (1866-1909) – “O sertanejo” –, além do poema de Juvenal Galeno (1838-1931), “O biadão”, entre outros. No trecho “O motirão”, extraído do romance *O seminarista* (1872), de Bernardo Guimarães, por exemplo, sobressai a disposição do sertanejo para o trabalho, bem como sua capacidade “natural” de superação das adversidades:

#### O MOTIRÃO

(...) É o motirão um costume dos pequenos lavradores, ou de gente pobre dos campos, que vivem como agregados dos grandes fazendeiros, e que não possuindo terras, e menos ainda braços para cultivá-la, nem por isso deixam de plantar boas roças, ou de exercer sua pequena indústria, de que tiram a subsistência. (...) (Bernardo Guimarães *apud* NASCENTES, 1944, p. 76).

Para Bosi (2006, p. 142-143), “o regionalismo de Bernardo de Guimarães mistura elementos tomados à narrativa oral, os ‘causos’ e as ‘estórias’ de Minas e Goiás, com uma boa dose de idealização”. Quanto à caracterização dos sertanejos em seus romances, segundo o crítico, esta oscila entre “a bondade natural” e a “natural má índole”. Em se tratando das escolhas feitas por Nascentes, verifica-se que o autor/organizador da antologia procurou reunir trechos que evidenciassem a primeira caracterização, isto é, “a bondade natural” baseando-se, provavelmente, no que diziam as *Instruções metodológicas para execução do programa de português* de 1942, acerca do papel da leitura, enquanto disciplinadora e formadora da personalidade do aluno:

#### III – O papel da leitura

1. O professor se empenhará em obter o máximo proveito da leitura, não se esquecendo de que ela oferece, quando bem escolhida e orientada, um manancial de ideias que fecundam e disciplinam a inteligência e concorrem para acentuar e elevar no espírito dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística. Na leitura, explicada minuciosamente de todos os pontos de vista educativos, é que os alunos encontrarão boa parte da base necessária à formação da sua personalidade integral, bem como aquelas generalidades fundamentais donde eles poderão subir a estudos mais elevados de caráter especial (BRASIL 1942, p. 480-481).

Assim como as representações dos sertanejos contidas nos excertos citados anteriormente, a história mitificada dos heróis nacionais, de fundo militar, apresentada em trechos escolhidos, como “O Marechal de Ferro”, de Euclides da Cunha (1866-1909), “O Anhanguera”, de Feliciano Galdino (1884-1938), “O episódio de Caramuru”, do Frei Antonio de Santa Maria Jaboatão (1695-1765), “Fundação da Vila do Porto de Santos”, de Frei Gaspar da Madre de Deus (1715-1800), “Fundação do Rio de Janeiro”, do Frei Vicente de Salvador

(1564-1639?) e “Amador Bueno”, de Pedro Taques de Almeida Pais Leme (1714-1777), tinha a função de servir como exemplo aos alunos do sexo masculino:

Os excertos que visarem principalmente à educação dos alunos do sexo masculino procurarão enaltecer aquela têmpera de caráter, a força de vontade, a coragem, a compreensão do dever, que fazem os grandes homens de ação, os heróis da vida civil e militar e esses outros elementos, não menos úteis à sociedade e à nação, que são os bons chefes de família e os homens de trabalho, justos e de bem (BRASIL, 1942, p. 487).

O excerto “O Marechal de Ferro”, de Euclides da Cunha (1866-1909), por exemplo, se destinava a esse tipo de leitura moralizante dos meninos, visto que obedecia às *Instruções metodológicas*, ao exaltar “aquela têmpera de caráter, a força de vontade, a coragem, a compreensão do dever” (BRASIL, 1942, p. 487):

#### O MARECHAL DE FERRO

Conta-se que ao estalar a revolução de 6 de setembro, no meio do espanto, e do alarme, e do delírio de adesões e entusiasmos, que para logo repontaram de todos os lados, gerando aquela angustiosíssima comoção nacional culminada pela loucura trágica de Aristides Lobo – conta-se que o marechal Floriano requintara na prodivitória quietude.

Impassível naquele estonteamento, superpôs ao tumulto o seu sorriso mecânico e o seu impressionador mutismo.

Num dado momento, porém, abeirou-se de uma das janelas do palácio abertas na direção aproximada do mar; e ali ficou um minuto, meditativo, na atitude habitual da sua apatia, enganosa e falsa...

Depois alevantou vagarosamente a mão direita, espalmada, vertical e de chapa para o ponto onde se adivinhavam os navios revoltosos, no gesto trivial e dúbio de quem atira de longe uma esperança ou uma ameaça...

Traçou naquele momento o molde da sua estátua. Nenhum escultor de gênio o imaginará melhor, a um tempo ameaçador e plácido, sem expansões violentas e sem um tremor no rosto impenetrável, desdobrando silenciosamente, diante do assalto das paixões tumultuárias e ruidosas, a sua tenacidade incoercível, tranquila, formidável (Euclides da Cunha *apud* NASCENTES, 1942, p. 163).

Quanto às meninas, estas também deveriam ter seus exemplos a seguir. Ainda de acordo com as *Instruções metodológicas para execução do programa de português*, as antologias ginasiais apresentariam textos destinados às alunas, que reafirmassem “as virtudes próprias da mulher”, bem como o seu papel social ligado à família, à escola e às obras de caridade:

Os textos destinados de preferência à atenção das meninas devem encarecer as virtudes próprias da mulher, a sua missão de esposa, de mãe, de filha, de irmã, de educadora, o seu reinado no lar e o seu papel na escola, a sua ação nas obras sociais de caridade, o cultivo daquelas qualidades com que ela deve cooperar com o outro sexo na construção da pátria e na ligação harmônica do sentimento da pátria com o sentimento da fraternidade universal (BRASIL, 1942, p. 487).

Segundo Lauria (2004, p. 96), a preocupação na distinção dos papéis do homem e da mulher na sociedade foi esboçada pelo próprio ministro da educação, Gustavo Capanema, que

concebia essa distinção como sendo o resultado da “providência divina”. Em cumprimento à norma estabelecida pelo documento oficial, Antenor Nascentes acrescenta, então, em sua antologia excertos, como “A órfã na costura”, de Junqueira Freire (1832-1855), “A saudade branca”, de Laurindo Rabelo (1826-1864), “O sono de um anjo”, de Luís Guimarães Júnior (1845-1898), “Saudades de minha filha”, do Marquês de Sapucaí (1793-1875) e “Inocência”, do Visconde de Taunay (1843-1899). O extrato “A órfã na costura”, de Junqueira Freire (1832-1855), por exemplo, figura no livro escolar com o fim de exemplificar “a missão de mãe”, que a mulher deveria realizar:

#### A ÓRFÃ NA COSTURA

(...)

Estes pontos que eu imprimo,  
Estas quadrinhas que eu rimo,  
Foi ela quem me ensinou;  
As vozes que eu pronuncio,  
Os cantos que eu balbucio,  
Foi ela quem mos formou.

(...)

Minha mãe era mui bela,  
— Eu me lembro tanto dela,  
De tudo quanto era seu!  
Minha mãe era bonita,  
Era toda a minha dita,  
Era tudo e tudo meu (Junqueira Freire *apud* NASCENTES, 1942, p. 111-113).

As crenças do catolicismo, utilizadas para fundamentar os papéis sociais masculino e feminino, e que, conforme Schwartzman *et al.* (1984, p. 141-142), fizeram parte de um “conteúdo nacional” no projeto pedagógico do Ministério da Educação e Saúde, a partir da Reforma Capanema (1942), ganham espaço em *O idioma nacional: antologia para o ginásio* com a inserção de trechos, como “Tradições religiosas da Bahia”, de Xavier Marques (1861-1942), “A véspera de São João”, de Melo Moraes Filho (1844-1919), e “Domingo do Espírito Santo”, de Manuel Antonio de Almeida (1831-1861). No excerto “Tradições religiosas da Bahia”, a religião católica aparece como a religião universal do estado nordestino, sendo aí praticada com exclusividade. As religiões da tradição africana, que aqui chegaram com a vinda dos primeiros escravos, são totalmente apagadas, dando a falsa impressão da inexistência de um sincretismo religioso, presente na história da cultura brasileira:

#### TRADIÇÕES RELIGIOSAS DA BAHIA

Rezam as crônicas da cidade que, no governo do vice-rei conde de Atouguia, o capitão de mar e guerra Teodósio Rodrigues de Faria, sendo grande devoto do Senhor Crucificado, que era venerado em uma capelinha nas proximidades de Setúbal, em Portugal, trouxe de Lisboa para a Bahia uma imagem do mesmo Senhor feita pelo modelo e à semelhança daquela.

Corria o ano de 1745, e era arcebispo da Bahia D. José Botelho de Matos, quando pela Páscoa da Ressurreição foi a imagem colocada na Igreja de Nossa Senhora de Itapagipe. O ato se revestiu de solenidade e pompa, e as multidões começaram a peregrinar para a Penha, efervorando a devoção. Havia o marinheiro português prometido edificar um templo consagrado ao Senhor, e não descansou. O sítio escolhido foi essa graciosa colina que tantas gerações de romeiros têm perlustrado há cento e setenta e cinco anos. Cerca de um decênio depois de iniciada a devoção na Penha, erigia-se naquele cimo a capela do Senhor do Bonfim, sendo a imagem para lá transportada em 24 de junho de 1754. Decorridos três anos, falecia Teodósio Rodrigues de Faria, cujos despojos tiveram sepultura rasa junto ao presbitério da capela. (...)” (Xavier Marques *apud* NASCENTES, 1942, p. 37).

À ideia de nação apregoada pela ideologia do Estado Novo (1937-1945) vinculava-se também a questão da língua nacional, de modo que nas *Instruções metodológicas para execução do programa de português*, a homogeneização linguística aparece revestida de “amor à língua”: “Em todo este curso de português o professor se esforçará por incutir nos alunos o amor da língua, o zelo dela traduzido no desejo de manejá-la bem e de protegê-la das forças dissolventes que estão continuamente a assaltá-la” (BRASIL, 1942, p. 486). Para esse tema, são escolhidos por Antenor Nascentes um discurso de Antonio Candido (1918-), intitulado “Excelências da língua portuguesa”, e os poemas “Armas”, do poeta romântico Fagundes Varela (1841-1875), e “Língua portuguesa”, do poeta parnasiano Olavo Bilac (1865-1918), sendo que este último abre a antologia:

LÍNGUA PORTUGUESA

Última flor do Lácio, inculta e bela,  
És a um tempo, esplendor e sepultura:  
Ouro nativo, que na ganga impura  
A bruta mina entre os cascalhos vela...

Amo-te assim, desconhecida e obscura,  
Tuba de alto clangor, lira singela,  
Que tens o trom e o silvo da procela,  
E o arrollo da saudade e da ternura  
(...) (Olavo Bilac *apud* NASCENTES, 1942, p. 9).

As disposições oficiais de 1942, expedidas durante o Estado Novo, as quais determinavam os temas dos textos a serem lidos no curso ginásial da escola secundária, e o rígido controle da Comissão Nacional do Livro Didático, órgão do governo criado em 1938 e encarregado de avaliar as obras didáticas, determinando sua aprovação ou não para uso nas escolas, impactaram a produção de antologias para o ginásio elaboradas na década de 1940, e, portanto a leitura escolar no ginásio, que passou a assumir um viés nacionalista e moralizante, sendo tomada como meio de incutir no aluno valores como o amor à pátria, o civismo, o respeito à religião católica e a distinção entre os papéis sociais do homem e da mulher baseada em preceitos religiosos (cf. LAURIA 2004, p. 70-109; BORNATTO, 2011, p. 62-63;

RAZZINI, 2000, p. 103-106; SAMPAIO, 2010, p. 48-67). Nesse contexto, como afirma Lauria (2004, p. 76-77), a leitura é vista como disciplinadora de um grande contingente de crianças e jovens que chegavam à escola secundária na década de 1940, quando comparado à década anterior: cerca de 170.000 em 1940, e 250.000 em 1945; contra apenas 83.000 matriculados em 1930.

### **3.4.2 *Antologia para o colégio: exemplares da história literária luso-brasileira***

Os textos selecionados para compor *O idioma nacional: antologia para o colégio* são organizados em três seções: a primeira apresenta “modelos literários”; a segunda, textos literários de autores portugueses, e a terceira, de autores brasileiros. Estando em conformidade com as prescrições do programa de português dos cursos clássico e científico, de 1943, a seleção e organização desses textos teriam o propósito de subsidiar as atividades de literatura, leitura e escrita, também preconizadas pelo documento oficial.

A primeira parte da *Antologia para o colégio*, a qual se reservava à 1ª série, reúne “modelos literários”, segundo designação dada pelo próprio autor na abertura da seção. Inicialmente, sob o enunciado “o mesmo assunto tratado por dois escritores”, são apresentados o excerto “O estouro à boiada”, do romance *Os sertões*, de Euclides da Cunha (1866-1909), e um trecho, de título homônimo, de uma crônica de Rui Barbosa (1849-1923). Em seguida, aproveitando-se o tema do indianismo, são transcritos um excerto do romance *Iracema*, de José de Alencar (1829-1877), como modelo de “prosa poética”, e o excerto “Morte de Lindoia”, extraído do poema épico *O Uruguai*, de Basílio da Gama (1741-1795). E, a fim de ilustrar “o mesmo assunto, tratado em prosa e verso”, nos dizeres do autor/organizador da antologia, são dispostos um fragmento de uma crônica de Rui Barbosa, e um poema de Alberto de Oliveira (1857-1937), ambos intitulados “As andorinhas de Campinas”.

Na mesma seção, oferecem-se ainda exemplos de tipos de poesia, como ode, elegia, modinha, sátira, écloga, soneto, triolé, balada antiga, balada moderna, madrigal, endecha, xácara, solau e poesia moderna; de modo que, para cada tipo de poesia citada, figuram um ou dois textos modelares: “Ode aos baianos”, de José Bonifácio de Andrada e Silva (1763-1838), e “Ode XLIII”, de Anacreonte, traduzida por Antonio Feliciano de Castilho (1800-1875); “Elegia de uma noite de junho”, de Ribeiro Couto (1898-1963); “Modinha”, de Brito Mendes

(?); “Descrição de um nariz”, de Gregório de Matos (sátira) (1623-1696); “Écloga”, de Bernadim Ribeiro (1482?-1552?); “Soneto”, de Olavo Bilac (1865-1918); “Triolé”, de Fontoura Xavier (1856-1922); “Balada antiga” e “Canto real da noiva”, de Goulart de Andrade (1881-1936); “A luva”, de Schiller, traduzido por Tobias Barreto (1839-1889) (balada moderna); “Madrigal”, de Fontoura Xavier; “Endecha”, de Júlio Dantas (1876-1962); “Xácara”, de Orlando Teixeira (?); “Solau do desamado”, de Manuel Bandeira (1886-1968); e “Meninos carvoeiros”, também de Manuel Bandeira (poesia moderna).

Em se tratando da oratória (sagrada e profana) esta é contemplada, ainda na seção da 1ª série, com modelos de “eloquência deliberativa”, com a apresentação de um discurso de Rui Barbosa, proferido no Senado em 12 de janeiro de 1892 numa questão com o senador Ramiro Barcelos; de “eloquência judiciária”, exemplificado por outro discurso de Rui Barbosa, proferido no Supremo Tribunal Federal em 1893 no pedido de *habeas-corpus* em favor dos deportados de Cucuí; de “eloquência demonstrativa”, com uma peroração do discurso de Rui Barbosa a José Bonifácio; de “panegírico”, com o “Panegírico de São Pedro de Alcântara”, pronunciado na Capela Imperial em 19 de outubro de 1854, por Frei Francisco de Monte Alverne (1784-1858); e de sermão, com o exórdio do “Sermão de Santo Antonio”, “*Vos estis sal terrae*”, pregado por Padre Antonio Vieira (1608-1697) na cidade de São Luís do Maranhão em 1854.

Por fim, a parte destinada à série inicial do colégio também traz um modelo de fábula, composta em verso, intitulada “Temores”, de Anastácio Luís do Bonucesso (1833-1899); um exemplo de carta, escrita pelo Padre Antonio Vieira ao marquês de Gouveia; e uma amostra de epigrama, “Epigrama”, de Laurindo Rabelo (1826-1864).

A seleção e organização dos textos da primeira parte da *Antologia para o colégio*, na medida em que lidam com o oferecimento de “modelos literários”, buscam atender às prescrições do programa de português dos cursos clássico e científico relativas ao ensino de **literatura, leitura e escrita**. Segundo o documento oficial, em se tratando da literatura, nesta série, deveriam ser ministrados conteúdos de teoria literária, os quais englobariam também a Poética e a Retórica clássicas, como o conceito de gêneros literários e os elementos da Oratória. No que tange à leitura, esta deveria ser feita “em páginas de autores de língua portuguesa, desde trovadores medievais até escritores do século XX” (BRASIL, 1943, p. 488). E quanto à escrita, esta consistiria em “exercícios de redação e composição sob a forma de cartas, documentos oficiais, narrativas, descrições e dissertações” (p. 488).

A segunda seção do livro, reservada à 2ª série, divide os textos de autores portugueses em três categorias: “época medieval”, “era clássica” e “era moderna”. Da “época medieval”, além de duas crônicas históricas – “A Dona Pee de Cabra”, extraída do Livro de Linhagens, e “Como o mestre tornou a Lisboa, e de que guisa matou o conde Joham Fernandes”, de Fernão Lopes (138-?-1460) –, são agrupadas pelo autor, de um lado, as poesias de “lirismo de inspiração provençal”, e, de outro, as de “lirismo de inspiração espanhola”.

**Quadro 16 – Poesias de lirismo de inspiração provençal e espanhola, da época medieval da seção destinada à 2ª série em *O idioma nacional: antologia para o colégio***

Lirismo de inspiração provençal	
Título do excerto/texto completo	Autor
Cantiga d’amor	Bernardo de Bonaval (12--?-12--?)
Alba; Pastorela; Tenção	D. Dinis (1279-1325)
Barcarola	Martin Codax (12--?-13--?)
Balada portuguesa antiga	Airas Nunes (12--?-12--?)
Romaria	Airas Corp’ancho (12--?-12--?)
Cantiga de estrofes paralelísticas	Pero Gonçalves de Portocarreiro (12--?-12--?)
Cantiga de escânio	Rui Paez de Ribela (12--?-12--?)
Cantiga de mal dizer	Martin Soares (12--?-12--?)
Pranto	Pero da Ponte (12--?-12--?)
Lirismo de inspiração espanhola	
Título do excerto/texto completo	Autor
Esparsa	Garcia de Resende (1470-1536)
Acróstico	Diogo Brandão (14--?-1529)
Glosa	Jorge de Rezende (?)

A “era clássica” reúne textos lusitanos dos séculos XVI, XVII e XVIII. Entre os textos do século XVI, encontram-se, por exemplo, o excerto “Batalha de Aljubarrota”, extraído do poema épico *Os Lusíadas*, os sonetos “Alma minha gentil, que partiste”, e “Sete anos de pastor Jacó servia”, do poeta Luís de Camões (1524-1580); “Vilancete XI” e “Soneto XX”, de Sá de Miranda; “Mofina Mendes”, do teatro de Gil Vicente. Do século XVII, agrupam-se, entre outros textos, “O não”, do sermão do Padre Antonio Vieira (1608-1697), e “O monge e o passarinho”, crônica do Padre Manuel Bernardes (1644-1710). Do século XVIII, selecionam-se textos, como o soneto “Ditado entre as agonias do seu trânsito final”, de Bocage (1765-1805), e “Ode ao amigo Brito”, de Filinto Elísio (1734-1819).

**Quadro 17 – Textos e autores portugueses da era clássica**  
**da seção destinada à 2ª série em *O idioma nacional: antologia para o colégio***

Título do excerto/texto completo	Autor
Batalha de Aljubarrota ( <i>Os Lusíadas</i> , c. V); Endechas a bárbara escrava; Alma minha gentil, que partiste; Sete anos de pastor Jacó servia; Écloga I; Ode XII; Canção VIII	Luís de Camões (1524-1580)
Saudades; Trovas	Bernadim Ribeiro (1482-1552)
Vilancete XI; Soneto XX; Gonçalo; Canta em oitava rima	Sá de Miranda (1481-1558)
Mofina Mendes	Gil Vicente (1465-1536?)
Súplica de Inês de Castro	Antonio Ferreira (1528-1569)
Embaixada de D. Manuel I ao Papa Leão X	Damião de Góis (1502-1574)
Da velocidade e inconstância da vida, e dos erros dos que cuidam que estão, e tem anos de vida ( <i>Imagem da vida cristã</i> )	Frei Heitor Pinto (1528-1584)
Contente com a sorte	Rodrigues Lobo (1580-1622)
A gramática ( <i>Apólogos dialogais</i> )	D. Francisco Manuel de Melo (1608-1666)
O arcebispo e o pastorinho ( <i>Vida do arcebispo</i> )	Frei Luís de Sousa (1555-1632)
O não	Padre Antonio Vieira (1608-1697)
O monge e o passarinho ( <i>Pão partido em pequeninos</i> )	Padre Manuel Bernardes (1644-1710)
Cantata Dido	Correia Garção (1724-1772)
Conselho reunido pelo gênio das bagatelas ( <i>O Hissope</i> , c. I)	Antonio Dinis (1731-1799)
Ditado entre as agonias de seu trânsito final; Ode anacreônica; A raposa e as uvas (traduzido de La Fontaine); Epigrama	Bocage (1765-1805)
Ode ao amigo Brito	Filinto Elísio (1734-1819)
Deitando um cavalo à margem	Nicolau Tolentino (1740-1811)
Ode a existência de Deus	Sousa Caldas (1762-1814)
Guerras do alecrim e da manjerona	Antonio José (1705-1739)

Na parte da “era moderna”, figuram textos do Romantismo, Realismo e Parnasianismo portugueses, do século XIX, como as poesias “Saudade” e “Barca Bela”, de Almeida Garrett (1799-1854); os excertos “A esfolhada”, do romance *As pupilas do Senhor Reitor*, de Júlio

Dinis (1839-1871); “A morte do Lobo”, do romance *Eusébio Macário*, de Camilo Castelo Branco (1825-1890); as poesias “Na mão de Deus”, de Antero de Quental (1842-1891), e “Aves marias”, de Cesário Verde (1855-1886); e o conto “Suave milagre”, de Eça de Queiroz (1845-1900).

**Quadro 18 – Textos e autores portugueses da era moderna**  
da seção destinada à 2ª série em *O idioma nacional: antologia para o colégio*

Título do excerto/texto completo	Autor
Saudade; Barca Bela	Almeida Garret (1799-1854)
O poeta ( <i>Eurico</i> )	Alexandre Herculano (1810-1877)
Cântico da noite ( <i>Estreias poético-musicais</i> )	Antonio F. de Castilho (1800-1875)
A lua de Londres	João de Lemos (1819-1890)
A doida de Albano	Rodrigues Cordeiro (1819-1896)
Partida	Soares dos Passos (1826-1860)
A judia	Tomás Ribeiro (1831-1901)
O teu lenço	José Simões Dias (1844-1899)
Beijo ( <i>Campo de flores</i> )	João de Deus (1830-1896)
Na mão de Deus; A casa do coração (traduzido de Rückert)	Antero de Quental (1842-1891)
Aves marias	Cesário Verde (1855-1886)
Os sinos ( <i>Só</i> )	Antonio Nobre (1867-1900)
Quimeras	Gonçalves Crespo (1846-1883)
A lágrima	Guerra Junqueiro (1850-1923)
Pálida e loira	Antonio Feijó (1859-1917)
Soneto ( <i>Oaristos</i> )	Eugênio de Castro (1869-1944)
Última corrida de touros em Salvaterra ( <i>Contos e lendas</i> )	Rebello da Silva (1822-1871)
A palavra (tradução da <i>Oração da Coroa</i> , de Demóstenes)	Latino Coelho (1825-1891)
A morgadinha de Val-Flor	Pinheiro Chagas (1842-1895)
A esfolhada ( <i>As pupilas do Senhor Reitor</i> )	Júlio Dinis (1839-1871)
A morte do lobo ( <i>Eusébio Macário</i> )	Camilo Castelo Branco (1825-1890)
Batalha de Aljubarrota	Oliveira Martins (1845-1894)
Suave milagre	Eça de Queiroz (1845-1900)
A lapidação dos diamantes ( <i>A Holanda</i> )	Ramalho Ortigão (1836-1915)

A terceira seção do livro, reservada à 3ª série, apresenta textos de autores brasileiros, organizando-os segundo três divisões: “era colonial”, “era nacional” e “continuação da era nacional”. Da “era colonial”, são selecionados textos pertencentes aos séculos XVI, XVII e XVIII, como o auto “Santa Úrsula”, de José de Anchieta (1534-1597) (século XVI); os poemas “A Jesus Cristo Nosso Senhor”, “Soneto” e “Aos caramurus da Bahia”, do poeta barroco Gregório de Matos (1623-1696) (século XVII); e os excertos “Morte de Moema” e “Morte de Lindoia”, extraídos dos poemas épicos *Caramuru* e *O Uruguai*, escritos, respectivamente, por Santa Rita Durão (1722-1784) e Basílio da Gama (1741-1795); além de poesias do Arcadismo, como “Lira VII” e “Lira XXIV”, da obra *Marília de Dirceu*, composta por Tomás Antonio Gonzaga (1744-1810), e “Temei penhas...”, de Claudio Manuel da Costa (1729-1789) (século XVIII).

**Quadro 19 – Textos e autores brasileiros da era colonial**  
da seção destinada à 3ª série em *O idioma nacional: antologia para o colégio*

Título do excerto/texto completo	Autor
Santa Úrsula	José de Anchieta (1534-1597)
A Jesus Cristo Nosso Senhor; Aos caramurus da Bahia; Soneto; A mais fermosa, que Deus; A um livreiro, que havia comido um canteiro de alfaces com vinagre	Gregório de Matos (1623-1696)
Do nome do Brasil ( <i>História do Brasil</i> )	Frei Vicente do Salvador (1564-1639?)
Província do Rio de Janeiro ( <i>História da América Portuguesa</i> )	Rocha Pita (1660-1738)
A Ilha da Maré ( <i>Música do Parnaso</i> )	Manuel Botelho de Oliveira (1636-1711)
Morte de Moema ( <i>Caramuru</i> )	Santa Rita Durão (1722-1784)
Morte de Lindoia ( <i>O Uruguai</i> )	José Basílio da Gama (1741-1795)
Estela e Nise	Inacio José de Alvarenga Peixoto (174-?-179-?)
Temei, penhas...	Claudio Manuel da Costa (1729-1789)
Glaura dormindo	Manuel Inacio da Silva Alvarenga (1749-1814)
Lira VII; Lira XXIV ( <i>Marília de Dirceu</i> )	Tomás Antonio Gonzaga (1744-1810)
Moda de Tirce ( <i>Viola de Lereño</i> )	Domingos de Sousa Caldas (?)

A “era nacional” agrupa textos do Romantismo brasileiro, produzidos no século XIX. Nela figuram os poetas Gonçalves Dias (1823-1864), com o poema “O canto do guerreiro”, Álvares de Azevedo (1831-1852), com “Se eu morresse amanhã”, Casimiro de Abreu (1839-

1860), com “Uma história”, e Castro Alves (1847-1871), com “Vozes d’África”; além dos romancistas José de Alencar (1829-1877), com o excerto “Final de Iracema”, Joaquim Manuel de Macedo (1820-1882), com o trecho “Conferência médica”, do romance *A moreninha*, e Manuel Antonio de Almeida (1831-1861), com o extrato “Prisão do Leonardo”, da obra *Memórias de um sargento de milícias*.

**Quadro 20 – Textos e autores brasileiros da era nacional da seção destinada à 3ª série em *O idioma nacional: antologia para o colégio***

Título do excerto/texto completo	Autor
O canto do guerreiro	Gonçalves Dias (1823-1864)
Se eu morresse amanhã	Álvares de Azevedo (1831-1852)
Meu filho no claustro	Junqueira Freire (1832-1855)
O Vagalume	Fagundes Varela (1841-1875)
Uma história	Casimiro de Abreu (1839-1860)
Vozes d’África	Castro Alves (1847-1871)
Final de Iracema	José de Alencar (1829-1877)
Conferência médica ( <i>A moreninha</i> )	Joaquim Manuel de Macedo (1820-1882)
Prisão do Leonardo ( <i>Memórias de um sargento de milícias</i> )	Manuel Antonio de Almeida (1831-1861)
A apresentação ( <i>Inocência</i> )	Visconde de Taunay (1843-1899)
Os irmãos das almas ( <i>Comédias</i> )	Martins Pena (1815-1848)

Por fim, a “continuação da era nacional” apresenta textos brasileiros, do final do século XIX e primeiras décadas do século XX, pertencentes ao Realismo, Naturalismo, Parnasianismo, Simbolismo e Modernismo, abarcando, por exemplo, textos como o excerto “O delírio”, da obra *Memórias póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis (1839-1908); “O cortiço”, do romance homônimo de Aluísio de Azevedo (1857-1913); os poemas “Soneto”, de Olavo Bilac (1865-1918), e “No meio do caminho”, de Carlos Drummond de Andrade (1902-1987).

**Quadro 21 – Textos e autores brasileiros da continuação da era nacional da seção destinada à 3ª série em *O idioma nacional: antologia para o colégio***

Título do excerto/texto completo	Autor
O delírio ( <i>Memórias póstumas de Brás Cubas</i> ); A Carolina ( <i>Relíquias da casa velha</i> )	Machado de Assis (1839-1908)
As três formigas	Alberto de Oliveira (1857-1937)
Saudade	Raimundo Correia (1859-1911)
Soneto; O crepúsculo da beleza	Olavo Bilac (1865-1918)
Olhos encantados, olhos cor do mar	Vicente de Carvalho (1866-1924)
O cortiço ( <i>O cortiço</i> )	Aluísio de Azevedo (1857-1913)
O incêndio de Ateneu ( <i>O Ateneu</i> )	Raul Pompeia (1863-1895)
Vida obscura	Cruz e Souza (1861-1898)
Soneto	Mário Pederneiras (1867-1915)
Soneto	Alphonsus Guimaraens (1870-1921)
No meio da caminho	Carlos Drummond de Andrade (1902-1987)

A apresentação, em ordem cronológica, de textos literários de autores portugueses na seção da 2ª série, e de autores brasileiros na seção da 3ª série, da *Antologia para o colégio*, ao abranger o passado literário luso-brasileiro desde o período medieval até as primeiras décadas do século XX, parece ter os seguintes objetivos: (i) auxiliar nos estudos de **história da literatura portuguesa e história da literatura brasileira**, preconizados pelo programa de português dos cursos clássico e científico para a 2ª e 3ª série, respectivamente, e teorizados na *Gramática para o colégio*; (ii) amparar as atividades de **leitura**, também previstas nas disposições do documento oficial, as quais determinavam que esta “far-se-[ia] em páginas de autores portugueses de várias eras literárias”, na 2ª série, e “em páginas de autores brasileiros de uma ou de outra era”, na 3ª série (BRASIL, 1943, p. 489-490); (iii) servir de modelo aos **exercícios de redação e composição**, os quais deveriam consistir, tanto na 2ª como na 3ª série, em “biografias de grandes vultos da literatura portuguesa e brasileira, pequenos estudos de fases e escolas literárias, ensaios de crítica e análise literária”<sup>66</sup> (BRASIL, 1943, p. 489-

<sup>66</sup> As instruções contidas no livro escolar *Português – 2º ciclo. 3ª série*, de Newman José Barroso Campinhos, publicado em 1941, podem ser indicativas do modo como os trabalhos de análise e crítica literária seriam realizados no colegial: “**1. Análise** (...). 1º *Sob o ponto de vista da invenção*. Procuraremos a ideia principal, a qual, geralmente, está resumida no título da obra (...). 2º *Sob o ponto de vista da disposição*: (...) É o exame da unidade da obra e de sua variedade, isto é, verifica tudo quanto disse ou escreveu o autor para o desenvolvimento da ideia principal. 3º *Sob o ponto de vista da elocução*: Sendo a elocução o próprio estilo, a análise vai pesquisar sobre a forma de apresentação da peça literária, isto é, o estilo em que está vasada. Não se derramará em considerações sobre esse estilo do autor, se conveniente, se não. Esse ainda não é o trabalho da crítica, mas da

490); (iv) subsidiar o estudo da **gramática**, uma vez que, “[a leitura] ser[ia] acompanhada de comentário filológico-gramatical” (BRASIL, 1943, p. 488, 489 e 490).

### 3.4.3 *Antologia para o ginásio, Antologia para o colégio: relações entre leitura e gramática*

Os textos apresentados na *Antologia para o ginásio* e na *Antologia para o colégio* são relativamente curtos, ocupando espaços que variam de uma a oito páginas, o que indica que foram dispostos de modo a serem lidos no período de uma aula, a qual havia sido fixada em cinquenta minutos desde a Reforma Francisco Campos (1931). Soares (2001, p. 50) comenta que, no início dos anos de 1940, textos longos já não eram tidos como adequados à leitura escolar.

Considerando-se a data de publicação das antologias de Antenor Nascentes (1944), é possível afirmar que essas obras provavelmente integraram o conjunto de práticas de leitura de livros escolares identificado por estudos como os de Bittencourt (1996), Fernandes (2004), Angelo (2005) e Zilberman (1996), os quais, em alguns aspectos, são condizentes com as prescrições dos programas de português de 1942 e 1943, observados por Nascentes na elaboração de suas obras.

Ao investigar as representações das práticas de leitura de livros escolares realizadas nas escolas brasileiras das últimas décadas do século XIX e início do século XX (1870 a 1920), a partir da análise de livros escolares e de textos de memorialistas, Bittencourt (1996, p. 6-9) identifica duas formas de realização dessas práticas: a leitura em voz alta e a leitura

---

análise. Nada, pois, de comentários. **2. Crítica** – Só agora se passa à crítica. Procura-se o preço ou valor da peça, sob os mesmos pontos de vista precedentes: *invenção*, *disposição* e *elocução*. 1º. *Sob o ponto de vista da invenção* – Procederá o crítico, qual se estivesse respondendo – arrazoadamente – a perguntas como estas: Corresponde o título à peça? É ele seu perfeitíssimo resumo? Com tal peça atingiria o autor plenamente a sua finalidade? (Qualquer afirmação deverá ser comprovada) (...). 2º. *Sob o ponto de vista da disposição* – É como se respondesse a perguntas assim: Há unidade de ação, de interesse, de tom, isto é, uma ideia só, única, resume verdadeiramente o todo? Há ligação ou coordenação entre as ideias desenvolvidoras ou secundárias? Coordenação lógica e harmoniosa? Subordinação entre essas secundárias e a fundamental? Ligação, pois, entre o todo e as partes? Harmonia entre as circunstâncias e os fatos? Para o esclarecimento da ideia mestra, trouxe proveito o método seguido pelo autor na disposição de suas ideias? Método de ordem cronológica, lógica, etc.? 3º *Sob o ponto de vista da elocução* – Aqui, é como se o crítico questionasse o escrito a respeito da forma e do estilo. A peça há de passar pelo tribunal da gramática e da literatura – pureza de linguagem, correção, propriedade, concisão, etc.; ordem, movimento, colorido; virtudes e vícios da obra aparecem como no cadinho, o ouro e os sedimentos – para ter, no final, uma sentença favorável ou não, criteriosa, porém, sempre, imparcial” (CAMPINHOS, p.10-14).

silenciosa. Segundo a autora, nas atividades de leitura em voz alta, o professor selecionava o que deveria ser lido, fazia a sua interpretação do texto, e determinava as formas de ler, ensinando a postura adequada a ser assumida diante do livro. Em seguida, o aluno deveria ler o texto em voz alta, em presença do professor e dos colegas, respeitando as pontuações, pronunciando as palavras com clareza, e controlando a respiração e a modulação da voz.

De acordo com Fernandes (2004, p. 542-543), pesquisadora que, usando pressupostos teórico-metodológicos da história oral, procurou reconstituir os usos dos livros escolares, a partir de depoimentos de professores e alunos que interagiram com esse tipo de material no espaço escolar, tais práticas de leitura continuaram a ser repetidas nas salas de aula, entre os anos de 1940 e 1970. Para a autora, “na memória de uma das depoentes, o livro de leitura é recordado como sendo material que solicitava – e, ao mesmo tempo, disciplinava – uma postura física correta do corpo para se ler” (p. 542):

“Lembro... a gente fazia leitura silenciosa, depois procurava a palavra no vocabulário se não soubesse, aí ela fazia... uma leitura oral de modelo e aí fazia uma leitura oral que ela mandava alguém ler e depois mandava outro continuar... [fazendo gestos] A gente tinha que ficar de pé, segurar o livro com a mão esquerda, folhear com a mão direita. Segurar o livro com a mão esquerda assim, com os quatro dedos você apoiava o livro assim, e com o polegar você sustentava assim. E quando você tinha que virar a página, você tinha que pegar a página aqui do alto com a mão direita e virar o livro. Então era essa coisa de você ficar prestando muita atenção, porque ela falava fulano continua. E aí ela corrigia e esse negócio de vírgulas, assim você lê com pontuação. E isso era trabalhado mesmo, e era com o texto de livro de leitura. Eu não me lembro de ela ficar explorando muito o conteúdo, de problematizar o que a gente... isso não me lembro” (Entrevistado 3 *apud* FERNANDES, 2004, p. 543).

Por outro lado, a pesquisa de Graziela Lucci de Angelo (2005, p. 147), a qual procurou revisitar o ensino tradicional de língua portuguesa, ministrado entre os anos de 1930 e 1970, mostra que a leitura oral podia se relacionar estreitamente ao que algumas professoras concebiam por interpretação de um texto. Para as docentes entrevistadas pela pesquisadora, a “leitura correta”, feita de maneira “cuidadosa” em voz alta representava também a “interpretação correta” do texto lido:

“Uma entonação errada

**Compromete.**

modifica

**É.**

e compromete o sentido do texto. De maneira que a leitura era uma leitura cuidadosa.

**Certo.**

Eu os fazia voltar atrás, caso eles tivessem interpretado mal, porque uma leitura errada é uma interpretação errada” (Profª. Quinita *apud* ANGELO, 2005, p. 147).

“Levei pro lado da leitura correta [com ênfase] interpretativa.

**Interpretativa. E essa interpretação era feita através de questionamentos pra eles ou não?**

Eu acho que não. Acho que nunca questionei, apenas fiz a leitura correta que já tinha a interpretação correta” (Profª. Ilka *apud* ANGELO, 2005, p. 147).

A concepção de leitura baseada na crença de que os sentidos do texto estariam depositados no material escrito, e, por isso, sua apropriação deveria ser controlada por meio da “leitura correta”, presente nos depoimentos das professoras entrevistadas por Angelo (2005, p. 147), aparece também no manual de metodologia de ensino de português *O idioma nacional na escola secundária*, escrito por Antenor Nascentes em 1935, e dirigido a professores secundaristas, em uma época em que o número de Faculdades de Educação, Ciências, Filosofia e Letras, encarregadas de formar o professorado brasileiro, ainda era muito escasso. De acordo com o manual, as atividades de leitura podiam ser organizadas em leitura em voz baixa, leitura em voz alta ou expressiva, e leitura silenciosa; sendo que a leitura em voz baixa servia de preparação à leitura em voz alta ou expressiva, quando o leitor deveria “assenhorear-se das ideias e dos sentimentos do autor para dar-lhes a devida expressão”:

Começamos pela preparação do trecho que vamos ler. Para isto, lê-lo-emos primeiro em voz baixa: é uma espécie de pesquisa no terreno a fim de conhecer os obstáculos que iremos encontrar. Notar então os vocábulos difíceis, quer quanto à pronúncia, quer quanto à intelecção. Não deixar nenhum sem compreender, sem saber como deve ser pronunciado. Examinar depois a pontuação, as pausas, para regularizar a respiração. Medir a extensão dos períodos a fim de apanhar-lhes o ritmo, o andamento, para que não nos aconteça vir a perder o fôlego no meio de um deles. Assenhorear-se dos pensamentos e dos sentimentos de maneira que possam ser bem interpretados. Examinar o equilíbrio geral do escrito, os diálogos, as interrogações, as exclamações, etc.

(...)

Depois desta leitura simples na qual não aparece a personalidade do leitor, passa-se à leitura expressiva em que ele terá de assenhorear-se das ideias e dos sentimentos do autor para dar-lhes a devida expressão (NASCENTES, 1935, p. 52-53).

Segundo Zilberman (1996, p. 26), “no século XIX e início do século XX, a leitura em voz alta formava o estudante no uso da língua, em especial na expressão oral, respondendo às necessidades da Retórica ainda dominante na escola”. Desse modo, “a ‘boa leitura’ e ‘ler bem’ consistiam em ler em voz alta”, prática de leitura considerada como o meio de “melhor dizer o texto” (p. 17-18). A leitura expressiva, ou em voz alta, descrita por Nascentes em *O idioma nacional na escola secundária*, assim como a concepção de leitura a ela subjacente, remonta à Antiguidade, quando a leitura em voz alta predominou sobre a leitura silenciosa, desde a Grécia arcaica. Conforme Svenbro (1998, p. 51-57), nesse tipo de leitura, o ouvinte não poderia se enganar sobre a relação fidedigna existente entre o que estava escrito no texto

e o que era oralizado. Para isso, seria necessário o engajamento do leitor, o qual cederia ao texto seu aparelho vocal e seu corpo, unindo-se a ele pelo tempo de uma leitura.

Em se tratando da leitura silenciosa, para Bittencourt (1996, p. 6-9), esta tinha por finalidade decorar textos ou realizar exercícios de fixação da leitura; por outro lado, em *O idioma nacional na escola secundária*, Antenor Nascentes indica a atividade também para fins de “aquisição de conhecimentos”:

Da parte prática constará a leitura silenciosa, que vai ser de grande instrumento de aquisição de conhecimentos.

Cada aluno deverá apresentar pelo menos o resumo de um livro lido, resumo feito dentro dos limites traçados pelo professor (NASCENTES, 1935, p. 66).

As atividades de leitura desenvolvidas nas aulas de português do curso secundário, a partir da Reforma Capanema (1942), além de visarem ao desenvolvimento da expressão oral, por meio da leitura em voz alta, à fixação na memória do texto lido e à aquisição de conhecimentos, através da leitura silenciosa, deveriam também possibilitar a aprendizagem da gramática. Segundo as *Instruções metodológicas para execução do programa de português*, no ginásio, noções gramaticais, assim como de vocabulário, pontuação e ortografia seriam aprendidas a partir da leitura dos textos das antologias, considerados exemplares na aplicação das regras da “boa linguagem”:

2. O conhecimento do vocabulário, da ortografia, da pontuação e das formas e construções corretas será sobretudo adquirido mediante considerações expeditas a propósito dos textos de leitura; e dos fatos neles observados deduzirão os próprios alunos, auxiliados pelo professor, as regras da boa linguagem consignadas na gramática expositiva (BRASIL, 1942, p. 481).

Na *Antologia para o ginásio*, o propósito de subsidiar o ensino de gramática evidencia-se na inclusão de “comentários”, feita pelo autor ao final de alguns textos selecionados, os quais trazem esclarecimentos quanto à significação e etimologia das palavras consideradas de difícil entendimento para o aluno. Além disso, a apresentação de onze textos arcaicos de autores portugueses, na seção reservada à 4ª série, parece ter o fim de auxiliar o estudo da gramática histórica, previsto pelo programa de português para esta série.

Do mesmo modo como ocorria no ginásio, no colégio, a leitura deveria ser seguida do estudo da gramática, conforme recomendava o programa de português dos cursos clássico e científico: “[a leitura] será acompanhada de comentário filológico-gramatical, no qual se dará grande atenção ao estudo do vocabulário e da sintaxe e se recordarão as generalidades de gramática expositiva e histórica ministradas no curso ginasial” (BRASIL, 1943, p. 488, 489 e 490). Assim, a seleção de textos canônicos das literaturas brasileira e portuguesa, e a sua

organização em ordem cronológica, na *Antologia para o colégio*, propiciariam ao aluno não apenas o conhecimento dos diversos movimentos literários de que tais textos são representativos, mas também o domínio da modalidade padrão da língua portuguesa, vigente à época, e das regras gramaticais.

Alguns dados sobre o modo como o “comentário de texto” seria realizado em sala de aula, entre as décadas de 1950 e 1960, são trazidos por Angelo (2005, p. 148-149). Em se tratando das relações entre leitura e gramática, uma das professoras entrevistadas pela pesquisadora informa:

**Como é que se comentava um texto, Dona Quinita? A senhora poderia retomar isso pra gente?**

Primeiro era preciso que houvesse a compreensão do texto; portanto, era preciso que os alunos entendessem o vocabulário e um dos cuidados era que os textos fossem sempre apresentando vocábulos novos, palavras novas, não é? Para que eles comesçassem...

**Ampliar.**

Sem perceber até, a ampliar o seu vocabulário, seu conhecimento de português. E estudava-se a...

**O vocabulário era trabalhado em termos da sinonímia? Como era Dona Quinita?**

Da sinonímia, sim. Os sinônimos, os antônimos, não é?

**Isso.**

Tudo isso entrava. Fazia-se comentário sobre palavras (eu gostava muito disso), palavras que tivessem a mesma raiz, as palavras cognatas, isso mesmo que fosse no primeiro ano do ginásio, para que comesçassem a perceber que aquelas tinham um parentesco (Profa. Quinita *apud* ANGELO, 2005, p. 149).

Para Angelo (2005, p. 166), de acordo com o depoimento da professora, o estudo do texto e da gramática, durante o ensino dito tradicional de português, se dava de forma conjugada. Se por um lado, questões gramaticais eram exploradas a partir do texto, por outro, acreditava-se que o conhecimento da gramática propiciaria um melhor entendimento do texto lido. O que a autora define por “comentário de texto”, nesse aspecto, corresponderia ao que se denomina por comentário “filológico-gramatical”, no programa de português dos cursos clássico e científico de 1943.

Desde a década de 1930, com a Reforma Francisco Campos de 1931, procurava-se conferir ao texto um lugar de maior destaque nas aulas de português; visto que, segundo o documento emitido pelo Ministério da Educação e Saúde, o professor deveria “tirar o máximo proveito da leitura, ponto de partida de todo o ensino” (BRASIL, 1931 *in* BICUDO, 1942, p. 137); diferentemente do que ocorria nos anos de 1920, em que os planos de ensino do Colégio Pedro II, e o grande número de gramáticas publicadas e adotadas no período assinalavam a primazia da gramática sobre a leitura. Nos anos de 1940, as disposições dos programas de

português para o ginásio e colégio, emitidas no âmbito da Reforma Capanema de 1942, assim como a elaboração de *O idioma nacional*, de Antenor Nascentes, indicam que, nesta década procurou-se imprimir uma orientação ao ensino de português, em que houvesse precedência da leitura de textos literários em relação à gramática.

## Considerações finais

No ensino de língua portuguesa praticado durante a primeira metade do século XX, especialmente entre os decênios de 1920, 1930 e 1940, é possível observar uma articulação entre gramática e texto literário, em que ora prioriza-se a gramática, utilizando o texto de literatura principalmente como meio de fixar a norma padrão vigente da língua, ora evidencia-se o texto literário, privilegiando as atividades de leitura e sugerindo o aprendizado das regras gramaticais por meio do texto lido.

Esta pesquisa de mestrado buscou compreender as relações estabelecidas entre gramática e texto literário no ensino de Português, ministrado entre as décadas de 1920 e 1940. Para este fim, colocaram-se inicialmente algumas perguntas norteadoras, tais como:

- i) qual a importância conferida à gramática e ao texto literário na história do ensino de língua portuguesa, entre as décadas de 1920 e 1940?
- ii) de que modo o estudo da gramática e o estudo do texto literário se articulam, no denominado ensino tradicional de língua portuguesa, ministrado mais precisamente entre os anos de 1920 e 1940?
- iii) a gramática e o texto literário podem se apresentar, no ensino de português, com graus variados de importância durante os decênios de 1920, 1930 e 1940?

Ao estudarmos a história da disciplina escolar Português, situada entre as décadas de 1920 e 1940, a partir da análise das relações entre gramática e texto literário expressas em livros escolares e documentos oficiais, foi possível dividi-la em dois períodos: o primeiro decorrido nos anos de 1920, quando os programas de ensino e a reedição e adoção de um número elevado de gramáticas escolares assinalavam a primazia da gramática; e o segundo, entre as décadas de 1930 e 1940, quando a Reforma Francisco Campos (1931) e a Reforma Capanema (1942), assim como a elaboração de livros escolares, procuraram dar um maior destaque ao texto literário no ensino de português.

O ensino humanista, de tradição greco-romana, o qual privilegiava o estudo do texto literário e da gramática, perdurou, de algum modo, no ensino de português até a década de 1940. Em 1942, o então ministro da educação, Gustavo Capanema, reafirmava as finalidades do curso secundário como sendo a de “formar nos adolescentes uma sólida cultura geral, marcada pelo cultivo a um tempo das humanidades antigas e das humanidades modernas” (BRASIL, 1942, p. 23). Assim, para compreendermos a importância conferida à gramática e

ao texto literário, bem como a forma como esses dois objetos de ensino se articulavam no ensino humanista de língua portuguesa praticado entre 1920 e 1940, fez-se necessário um recuo no tempo, que nos possibilitasse conhecer um pouco mais sobre o ensino de língua (latina e portuguesa) realizado nos colégios jesuítas no século XVII, nas escolas régias no século XVIII, e no curso secundário no século XIX.

Os primeiros estudos de “humanidades antigas” foram introduzidos no Brasil pela Companhia de Jesus, no século XVII. Conforme indica o *Ratio studiorum*, método pedagógico dos jesuítas, a literatura clássica assumia um papel central no currículo. Nas classes do curso de *Letras Humanas*, que correspondia, de certa maneira, a um tipo de ensino secundário, os alunos dos colégios jesuítas aprendiam as regras da gramática latina e, ao lerem os textos em latim de autores clássicos greco-romanos e de alguns padres da Igreja, estudavam, nesses textos, a aplicação das regras gramaticais prescritas na gramática latina, de modo que é possível notar que havia confluências entre estudo da língua e estudo do texto literário latinos.

A partir das reformas pombalinas dos *estudos menores*, ocorridas no século XVIII, a língua portuguesa é institucionalizada como “componente curricular”, e a gramática portuguesa é introduzida no curso de humanidades. No século XIX, quando o ensino secundário, oferecido em instituições públicas e privadas, se organiza como cursos de preparação para o ensino superior, as literaturas brasileira e portuguesa, sendo alçadas ao patamar das literaturas clássicas, passam a fazer parte do currículo, funcionando como exemplo de bom uso do vernáculo. Dessa maneira, no curso secundário do século XIX, persiste ainda a antiga prática de ensino de língua que relaciona gramática e texto literário, observada já na Antiguidade clássica e no método pedagógico dos jesuítas.

Durante a Primeira República (1889-1930), a gramática da língua portuguesa adquire primazia em relação à leitura e escrita de textos no ensino de português. É o que atestam os planos de ensino do Colégio Pedro II, a adoção de um número elevado de gramáticas escolares, quando comparado aos de antologias, nesta instituição de ensino (cf. RAZZINI, 2010, p. 53), bem como a publicação e reedição de inúmeras gramáticas brasileiras, no período (cf. PFROMM NETTO et al., 1974, p. 203).

O estudo da história do ensino de português ministrado na década de 1920, e a análise da 17ª edição da *Gramática expositiva: curso superior*, de Eduardo Carlos Pereira, demonstram que, no decênio, teve prioridade o aprendizado minucioso da gramática, que

incluía complexas nomenclaturas gramaticais. Na obra de Eduardo Carlos Pereira, a modalidade de uso da língua portuguesa considerada “correta” era a concernente à variante europeia, principalmente aquela usada por escritores portugueses do século XIX. Excertos literários de autores predominantemente portugueses são usados tanto para abonar as regras da gramática no exemplário, como para fixá-las nos “exercícios analíticos” propostos.

Se nas primeiras décadas do século XX, especialmente nos anos de 1920, quando se publicou a 17ª edição da *Gramática expositiva: curso superior*, os planos de ensino do Colégio Pedro II, e o grande número de gramáticas escolares lançadas e adotadas no período assinalavam a primazia da gramática no ensino de português; a partir da década de 1930, e mais especificamente de 1940, os programas oficiais de português e a publicação da obra *O idioma nacional*, de Antenor Nascentes, procuravam conferir ao texto literário um lugar de maior destaque nas aulas de português, preconizando a precedência da leitura em relação à gramática.

A análise da *Gramática para o ginásio* e da *Gramática para o colégio*, de Antenor Nascentes, indica que seu autor procurou concentrar o aprendizado da gramática no ginásio, composto pelos quatro primeiros anos do curso secundário; enquanto que no colégio, três últimos anos do curso, buscou privilegiar conteúdos literários, em detrimento da gramática. O ensino da gramática proposto na *Gramática para o ginásio* se caracteriza por um tipo de ensino conciso e simplificado das regras gramaticais, quando comparado àquele apresentado nas gramáticas do início do século XX, como, por exemplo, a *Gramática expositiva: curso superior*, de Eduardo Carlos Pereira. Apesar de a *Gramática para o colégio* receber o título de “gramática”, os objetos de ensino selecionados para compor o livro escolar sugerem que o objetivo da obra era possibilitar ao aluno das três séries finais do curso secundário o conhecimento de noções de teoria literária e de história das literaturas portuguesa e brasileira, preferencialmente, e o acesso a noções gramaticais, apenas de forma periférica.

O exame da *Antologia para o ginásio* e da *Antologia para o colégio*, de Antenor Nascentes, coletâneas de textos que deveriam compor o material didático do aluno secundarista, ao lado da *Gramática para o ginásio* e da *Gramática para o colégio*, aponta que as finalidades da leitura nos dois ciclos eram distintas. Na *Antologia para o ginásio*, os textos foram selecionados tendo em vista o seu conteúdo temático, em cumprimento às disposições oficiais de 1942, expedidas durante o Estado Novo. Ao determinar os temas dos textos a serem lidos no ginásio, e o papel da leitura neste ciclo, o programa de português do curso

ginasial do ensino secundário e as *Instruções metodológicas para execução do programa de português* motivaram um tipo de leitura escolar calcada no “nacionalismo” e na moral cristã católica, que objetivava incutir no aluno valores como o amor à pátria, o civismo, o respeito à religião católica e a distinção entre os papéis sociais do homem e da mulher baseada em preceitos religiosos (cf. LAURIA 2004, p. 70-109; BORNATTO, 2011, p. 62-63; RAZZINI, 2000, p. 103-106; SAMPAIO, 2010, p. 48-67). Na *Antologia para o colégio*, a escolha dos textos foi orientada de modo a abarcar o passado literário luso-brasileiro. Tendo em vista que a literatura no colegial se constituía como objeto de ensino, diferentemente do que ocorria no ginasial, a *Antologia para o colégio* procurou reunir, em ordem cronológica, exemplares do cânone das literaturas brasileira e portuguesa, a fim de que esses textos pudessem propiciar ao aluno o contato com obras ou excertos dos principais autores da história da literatura brasileira e portuguesa.

As atividades de leitura desenvolvidas nas aulas de português do curso secundário, a partir da Reforma Capanema (1942), além de visarem ao desenvolvimento da expressão oral, por meio da leitura em voz alta, à fixação na memória do texto lido e à aquisição de conhecimentos, através da leitura silenciosa, deveriam também possibilitar a aprendizagem da gramática. O exame das *Instruções metodológicas para execução do programa de português* (para o ginásio) (cf. BRASIL, 1942, p. 481) e do programa de português dos cursos clássico e científico (para o colégio) (BRASIL, 1943, p. 488, 489 e 490), e a análise *Antologia para o ginásio* e da *Antologia para o colégio* sugerem possíveis relações entre leitura e gramática no ensino de português. Segundo as *Instruções metodológicas para execução do programa de português*, no ginásio, noções gramaticais, assim como de vocabulário, pontuação e ortografia seriam aprendidas a partir da leitura dos textos das antologias, considerados exemplares na aplicação das regras da “boa linguagem” (cf. BRASIL, 1942, p. 481). Na *Antologia para o ginásio*, o propósito de subsidiar o ensino de gramática evidencia-se na inclusão de “comentários”, feita pelo autor ao final de alguns textos selecionados, os quais trazem esclarecimentos quanto à significação e etimologia das palavras consideradas de difícil entendimento para o aluno. Além disso, a apresentação de onze textos arcaicos de autores portugueses, na seção reservada à 4ª série, parece ter o fim de auxiliar o estudo da gramática histórica, previsto pelo programa de português para esta série. Assim como no ginásio, no colégio, a leitura deveria ser seguida do estudo da gramática, conforme recomendava o programa de português dos cursos clássico e científico (cf. BRASIL, 1943, p. 488, 489 e 490).

Desse modo, a seleção de textos canônicos das literaturas brasileira e portuguesa, e a sua organização em ordem cronológica, na *Antologia para o colégio*, propiciariam ao aluno não apenas o conhecimento dos diversos movimentos literários de que tais textos são representativos, mas também o domínio da modalidade padrão da língua portuguesa, vigente à época, e das regras gramaticais.

Nos anos de 1940, as disposições dos programas de português para o ginásio e colégio, emitidas no âmbito da Reforma Capanema de 1942, assim como a elaboração de *O idioma nacional*, de Antenor Nascentes, indicam que, nesta década procurou-se imprimir uma orientação ao ensino de português, em que houvesse precedência da leitura de textos literários em relação à gramática. Desde a década de 1930, com a Reforma Francisco Campos de 1931, procurava-se conferir ao texto um lugar de maior destaque nas aulas de português; visto que o documento emitido pelo Ministério da Educação e Saúde, à época, recomendava ao professor “tirar o máximo proveito da leitura, ponto de partida de todo o ensino” (BRASIL, 1931 in BICUDO, 1942, p. 137). Conforme afirmações de Souza (2008, p. 178), que, por sua vez, podem ser corroboradas por nossa pesquisa de mestrado, com a Reforma Capanema de 1942, “o texto assume um lugar privilegiado no ensino”, pois “era enfatizado o conhecimento do vocabulário, da ortografia, da pontuação e das formas e construções corretas adquiridas mediante os textos de leitura”.

## Referências bibliográficas

### Obras didáticas analisadas:

NASCENTES, Antenor. *O idioma nacional: gramática para as quatro séries ginasiais*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1944.

NASCENTES, Antenor. *O idioma nacional: gramática para o colégio*. Rio de Janeiro: Zelio Valverde, 1944.

NASCENTES, Antenor. *O idioma nacional: antologia para o ginásio*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1944.

NASCENTES, Antenor. *O idioma nacional: antologia para o colégio*. Rio de Janeiro: Zelio Valverde, 1944.

PEREIRA, Eduardo Carlos. *Gramática expositiva: curso superior*. 17ª edição. São Paulo: Companhia Gráfico-Editora Monteiro Lobato, 1925.

### Obras de referência:

ABREU, Márcia. *Cultura letrada: literatura e leitura*. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

AGUIAR e SILVA, Vítor Manuel de. Os conceitos de literatura e literariedade. In: *Teoria da literatura*. Coimbra: Livraria Almedina, 1984, v. I.

ANGELO, Graziela Lucci de. *Revisitando o ensino tradicional de língua portuguesa*. Tese de Doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2005.

ARISTÓTELES. Arte Poética. In: *A poética clássica: Aristóteles, Horácio, Longino*. Tradução de Jaime Bruna. São Paulo: Cultrix, 2005.

ARRUDA, Mariléa Giacomini. *A polêmica gramatical entre Rui Barbosa e Ernesto Carneiro Ribeiro sobre a redação do Projeto do Código Civil*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.

ASSIS, Machado de. Notícia da atual literatura brasileira: instinto de nacionalidade. In: *Crítica & variedades*. São Paulo: Globo, 1997.

ASSUNÇÃO, Carlos. Uma leitura da introdução da “Arte da grammatica da lingua portugueza” de Reis Lobato (1770). *Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, v. 14, p. 165-181, 1997.

ASSUNÇÃO, Carlos. Introdução. In: LOBATO, Antonio José dos Reis. *Arte da grammatica da lingua portugueza*. Edição crítica de Carlos Assunção. Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa, 2000.

ASSUNÇÃO, Carlos & FERNANDES, Gonçalo. Amaro de Roboredo, gramático e pedagogo português seiscentista, pioneiro na didática das línguas e nos estudos linguísticos. In: *Methodo grammatical para todas as linguas*. Vila Real: Centro de Estudos em Letras da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, 2007.

AUROUX, Sylvain. *A revolução tecnológica da gramatização*. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Editora da UNICAMP, 2009.

AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira*. São Paulo: Edusp, 2010.

BAGNO, Marcos. Língua, história e sociedade: breve retrospecto da norma-padrão brasileira. In: BAGNO, Marcos (org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARATIN, Marc *et al.* Le livre 17 de l’*Ars Prisciani*. In: PRISCIEN. *Grammaire: livre XVII – sintaxe, 1*. Tradução francesa, introdução e notas de Marc Baratin *et all.* Paris: Librairie Philosophique J. Vrin, 2010.

BARBADINHO NETO, Raimundo. Bibliografia de e sobre Antenor Nascentes. In: NASCENTES, Antenor. *Estudos filológicos*. Volume dedicado à memória de Antenor Nascentes, organizado por Raimundo Barbadinho Neto. 2ª edição revista e ampliada. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, 2011.

BARBOZA, Giselle Macedo. O Alvará de 1770 e o ensino de língua portuguesa. In: OLIVEIRA, Luiz Eduardo (org.). *A legislação pombalina sobre o ensino de línguas: suas implicações na educação brasileira (1757-1827)*. Maceió: EDUFAL, 2010.

BARRETO, Fausto & LAET, Carlos de. *Antologia nacional ou coleção de excertos dos principais escritores da língua portuguesa do 20º ao 16º século*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1929.

BATISTA, Antonio Augusto Gomes & GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. O estudo dos manuais escolares e a pesquisa em História. In: BATISTA, Antonio Augusto Gomes & GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma história*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

BICCAS, Maurilane de Souza & FREITAS, Marcos Cezar de. *História social da educação no Brasil (1925-1996)*. São Paulo: Cortez, 2009.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Práticas de leitura em livros didáticos. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 1-20, 1996. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rfe/article/viewFile/33598/36336>.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, Marcus Taborda de; RANZI, Serlei Maria Fischer (orgs). *História das*

*disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Autores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 475-491, set./dez. 2004.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Livro didático e saber escolar (1810-1910)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BORNATTO, Suzete de Paula. *A tradição e os singulares – o ensino de português proposto em livros didáticos por professores universitários do Paraná (1944 a 1980)*. Tese de Doutorado. Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, 2011.

BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 2006.

BRANCO, António. *Pedagogia do cânone literário escolar: adequação e violência, rejeição e desejo*. 2000. Disponível em: <http://www.ectep.com/literacias/canone.html>.

BRASIL. Portaria de 30 de junho de 1931. Expede os programas do curso fundamental do ensino secundário. In: BICUDO. *O ensino secundário no Brasil e sua atual legislação (de 1931 a 1941 inclusive)*. São Paulo: AIFES, 1942.

BRASIL. Portaria de 17 de março de 1936. Expede os programas do curso complementar do ensino secundário. In: BICUDO. *O ensino secundário no Brasil e sua atual legislação (de 1931 a 1941 inclusive)*. São Paulo: AIFES, 1942.

BRASIL. Lei Orgânica do Ensino Secundário. Exposição de motivos. 1 de abril de 1942. In: BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. *Ensino Secundário no Brasil: organização, legislação vigente, programas*. Rio de Janeiro: INEP, 1952.

BRASIL. Portaria Ministerial nº 170, de 11 de julho de 1942. Expede os programas das disciplinas de línguas e de ciências do curso ginásial do ensino secundário. In: BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. *Ensino Secundário no Brasil: organização, legislação vigente, programas*. Rio de Janeiro: INEP, 1952.

BRASIL. Portaria Ministerial nº 172, de 15 de julho de 1942. Expede as instruções metodológicas para execução do programa de português. In: BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. *Ensino Secundário no Brasil: organização, legislação vigente, programas*. Rio de Janeiro: INEP, 1952.

BRASIL. Portaria Ministerial nº 87, de 23 de janeiro de 1943. Expede o programa de português dos cursos clássico e científico do ensino secundário. In: BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. *Ensino Secundário no Brasil: organização, legislação vigente, programas*. Rio de Janeiro: INEP, 1952.

BUNZEN, Clecio. *Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2005.

BUNZEN, Clecio. *Dinâmicas discursivas na aula de Português: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais*. Tese de Doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2009.

BUNZEN, Clecio. A fabricação da disciplina escolar Português. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 11, n. 34, set./dez., p. 885-911, 2011.

BURKE, Peter. 'Heu domine, adsunt turcae': esboço para uma história social do latim pós-medieval. In: *A arte da conversação*. Tradução de Álvaro Luiz Hattner. São Paulo: Editora UNESP, 1995.

CAMPINHOS, Newman José Barroso. *Português – 2º ciclo. 3ª série*. São Paulo: Editora Clássico-Científica S/A, 1941.

CANDIDO, Antonio. Uma palavra instável (1984). In: *Vários escritos*. São Paulo; Rio de Janeiro: Duas Cidades; Ouro sobre Azul, 2004.

CALVET, Louis-Jean. *As políticas linguísticas*. Tradução de Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tefen e Marcos Bagno. São Paulo; Florianópolis: Parábola Editorial; IPOL, 2007.

CARDOSO, Tereza Maria Rolo Fachada Levy. *As luzes da educação: fundamentos, raízes históricas e prática das aulas régias no Rio de Janeiro (1759-1834)*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2002.

CARVALHO, Laerte Ramos de. *As reformas pombalinas da instrução pública*. São Paulo: Edusp, 1978.

CAVALIERE, Ricardo. Os estudos historiográficos de Antenor Nascentes. *Confluência*, Rio de Janeiro, n. 32, p. 65-72, 2º sem. 2006.

CHAUÍ, Marilena. Brasil: mito fundador e sociedade autoritária. In: *Manifestações ideológicas do autoritarismo brasileiro*. Belo Horizonte; São Paulo: Autêntica Editora; Editora Fundação Perseu Abramo, 2013.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 2, 1990.

CHERVEL, André & COMPÈRE, Marie-Madeleine. As humanidades no ensino. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 2, jul./dez., p. 149-170, 1999.

CHOPPIN, Alain. L'évolution des modèles didactiques. In: *Les manuels scolaires: histoire e actualité*. Paris: Hachette, 1992.

CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. Trad. Maria Helena C. Bastos. In: *História da Educação*, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 11, n. 5-24, abr. 2002.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, set./dez. 2004.

CHOPPIN, Alain. *Traiter le manuel scolaire comme source documentaire: une approche historique*. *Revista Língua Escrita*, Belo Horizonte, n. 3, dez./2007.

CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação. *Cadernos Cedes*, ano XX, n. 52, nov./2000.

CUNHA, Celso. Presença de Antenor Nascentes. In: NASCENTES, Antenor. *Estudos filológicos*. Volume dedicado à memória de Antenor Nascentes, organizado por Raimundo Barbadinho Neto. 2ª edição revista e ampliada. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, 2011.

CURTIUS, Ernest Robert. *Literatura europeia e Idade Média latina*. Tradução de Teodoro Cabral e Paulo Rónai. São Paulo: Edusp, 2013.

DIAS, Luiz Francisco. O nome da língua do Brasil: uma questão polêmica. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (org.). *História das ideias linguísticas: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional*. Campinas: Pontes; Cáceres: Unemat Editora, 2001.

ELIA, Sílvio. Os estudos filológicos no Brasil. In: *Ensaio de filologia e linguística*. 2ª ed. Refundida e aumentada. Rio de Janeiro; Brasília: Grifo; INL, 1975.

FACCINA, Rosemeire Leão da Silva & CASAGRANDE, Nancy dos Santos. A Gramática Expositiva da Língua Portuguesa: uma abordagem historiográfica. In: BASTOS, Neusa Barbosa & PALMA Dieli Vesaro (orgs.). *História entrelaçada 2: a construção de gramáticas e o ensino de língua portuguesa na primeira metade do século XX*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. São Paulo: Edusp, 1995.

FÁVERO, Leonor Lopes. Heranças: a educação no Brasil Colônia. *Revista da ANPOLL*, Brasília, n. 8, jan./jun., p. 87-102, 2000.

FÁVERO, Leonor Lopes & MOLINA, Márcia Antonia Guedes. *As concepções linguísticas no século XIX: a gramática no Brasil*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

FERNANDES, Antonia Terra de Calazans. Livros didáticos em dimensões materiais e simbólicas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 531-545, set./dez. 2004.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 5, 1992.

FRANCA S. J., Pe. Leonel. *O método pedagógico dos Jesuítas. O "Ratio Studiorum": introdução e tradução*. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

GERALDI, João Wanderley. Tranças do poder, danças dos letrados: a infatigável tarefa de frear a língua. In: *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GUIMARÃES, Eduardo. *Multilinguismo, divisões da língua e ensino no Brasil*. Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

GURGEL, Silvana. *O período dos estudos linguísticos brasileiros dito científico na questão da colocação pronominal (1880-1920)*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2008.

H AidAR, Maria de Lourdes Mariotto. *O ensino secundário no Império brasileiro*. São Paulo: Edusp, 1972.

HALLEWELL, Laurence. *O livro no Brasil: sua história*. Tradução de Maria da Penha Villalobos, Lólio Lourenço de Oliveira e Geraldo Gerson de Souza. São Paulo: Edusp, 2012.

HAMPEJS, Zdenek. Três aspectos da obra de Antenor Nascentes. In: NASCENTES, Antenor. *Estudos filológicos*. Volume dedicado à memória de Antenor Nascentes, organizado por Raimundo Barbadinho Neto. 2ª edição revista e ampliada. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, 2011.

HANSEN, João Adolfo. Autor. In: JOBIM, José Luis (org.). *Palavras da crítica*. Rio de Janeiro: Imago, 1992.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. *História da educação: leituras*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

HOUAISS, Antônio. *O português no Brasil*. Rio de Janeiro: 1992.

ILARI, Rodolfo & BASSO, Renato. *O português da gente: a língua que estudamos a língua que falamos*. São Paulo: Contexto: 2006.

JEAGER, Werner Wilhelm. *Paideia: a formação do homem grego*. Tradução de Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

LAJOLO, Marisa. *Usos e abusos da literatura na escola: Bilac e a literatura escolar na República Velha*. Rio de Janeiro: 1982.

LAURIA, Maria Paula Parisi. *Livro didático de português: entre as concepções de ensino, os trilhos da lei e as sendas do texto*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2004.

LEITE, Marli Quadros. O discurso dos exemplos nas gramáticas portuguesas do século XVI. In: URBANO, Hudinilson et al. (orgs.). *Dino Preti e seus temas: oralidade, literatura, mídia e ensino*. São Paulo: Cortez, 2001.

LEITE, Marli Quadros. *Metalinguagem e discurso: a configuração do purismo brasileiro*. São Paulo: Humanitas, 1999.

LEITE, Marli Quadros. *O nascimento da gramática portuguesa: uso e norma*. São Paulo: Paulistana; Humanitas FFLCH/USP, 2007.

LEITE, Marli Quadros. Considerações sobre uso e norma na gramática portuguesa – o “Methodo grammatical para todas as línguas” (1619), de Amaro de Roboredo. *Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, n. 13, p. 337-368, 2011.

LEITE S. J., Pe. Serafim. *História da Companhia de Jesus no Brasil*. Lisboa: Portugália; Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1938-1949, tomos I, II, VII.

LYONS, John. *Introdução à linguística teórica*. Tradução de Rosa Virgínia Mattos e Silva e Hélio Pimentel. São Paulo: Editora Nacional; Edusp, 1979.

MARROU, Henri-Iréné. *História da educação na Antiguidade*. Tradução de Mário Leônidas Casanova. São Paulo: Herder; Edusp, 1966.

MARTINS, Nilce Sant’Anna. *História da língua portuguesa V: século XIX*. São Paulo: Ática, 1988.

MATTOS e SILVA, Rosa Virgínia. *Tradição gramatical e gramática tradicional*. São Paulo, Contexto, 1989.

MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos. A língua portuguesa como uma nova língua clássica. *História da Educação*, Porto Alegre, v. 17, n. 39, jan./abr., p. 173-187, 2013.

MOLINA, Márcia Antonia Guedes. *Um estudo descritivo-analítico da “Gramática expositiva (curso superior)”*, de Eduardo Carlos Pereira. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2004.

NASCENTES, Antenor. *O idioma nacional na escola secundária*. São Paulo: Melhoramentos, 1935.

NASCENTES, Antenor. Língua brasileira (1937). In: NASCENTES, Antenor. *Estudos filológicos*. Volume dedicado à memória de Antenor Nascentes, organizado por Raimundo Barbadinho Neto. 2ª edição revista e ampliada. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, 2011.

NASCENTES, Antenor. Independência literária e unidade da língua (1939). In: NASCENTES, Antenor. *Estudos filológicos*. Volume dedicado à memória de Antenor Nascentes, organizado por Raimundo Barbadinho Neto. 2ª edição revista e ampliada. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, 2011.

NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática: história, teoria e análise, ensino*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Língua nacional e saber metalinguístico: um projeto singular. *Relatos* n<sup>o</sup> 5, Campinas, out., 1997. Disponível em: [http://www.unicamp.br/iel/hil/publica/relatos\\_05.html](http://www.unicamp.br/iel/hil/publica/relatos_05.html). Acesso em 13/07/2012.

PAIVA, José Maria de. Educação jesuítica no Brasil Colonial. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PEREIRA, Cilene da Cunha. Antenor Nascentes. In: AZEVEDO FILHO, Leodegário A. & SILVA, José Pereira (orgs.). *Dicionário biobibliográfico da Academia Brasileira de Filologia*. Rio de Janeiro: ABRAFIL, 2012.

PEREIRA, Marcos Aurélio. *Quintiliano gramático: o papel do mestre de Gramática na Institutio oratoria*. São Paulo: Humanitas FFLCH/USP, 2005.

PFROMM NETTO, Samuel *et al.* *O livro na educação*. Rio de Janeiro: Primor/Instituto Nacional do Livro, 1974.

PINTO, Edith Pimentel. Introdução. In: *O português do Brasil. Textos críticos e teóricos 2 (1920-1945): fontes para a teoria e a história*. Rio de Janeiro; São Paulo: Livros Técnicos e Científicos; Edusp, 1981.

PINTO, Edith Pimentel. *História da língua portuguesa VI. Século XX*. São Paulo: Editora Ática, 1988.

PORTUGAL. Alvará Régio de 28 de junho de 1759. In: FÁVERO, Leonor Lopes. *As concepções linguísticas do século XVIII: a gramática portuguesa*. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

PORTUGAL. Instruções para professores de gramática latina, grega, hebraica, e de retórica. In: FÁVERO, Leonor Lopes. *As concepções linguísticas do século XVIII: a gramática portuguesa*. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

PORTUGAL. Alvará Régio de 30 de setembro de 1770 *apud* ASSUNÇÃO, Carlos. Introdução. In: LOBATO, Antonio José dos Reis. *Arte da grammatica da lingua portugueza*. Edição crítica de Carlos Assunção. Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa, 2000.

RAMA, Angel. *A cidade das letras*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. *O espelho da nação: a "Antologia nacional" e o ensino de português e de literatura (1838-1971)*. Tese de Doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2000.

RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. História da disciplina Português na escola secundária brasileira. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, Sergipe, v. 4, jan./jun., p. 43-58, 2010.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da educação brasileira: a organização escolar*. São Paulo: Cortez, 1992.

ROBINS, Robert Henry. *Pequena história da linguística*. Tradução de Luiz Martins Monteiro. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1983.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. Petrópolis: Vozes, 1988.

SAMPAIO, Rita. *O livro didático e o cânone literário-escolar (1930-1945)*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2010.

SIGNORINI, Inês. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada. In: SIGNORINI, Inês & CAVALCANTI, Marilda C. (orgs.). *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, Roberto Candido da. *O polígrafo interessado: João Ribeiro e a construção da brasilidade*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2008.

SNELL, Bruno. *A cultura grega e as origens do pensamento europeu*. Tradução de Pérola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 2001.

SOARES, Magda Becker. Um olhar sobre o livro didático. *Presença Pedagógica*, v. 2, n.12, nov./dez. 1996.

SOARES, Magda. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. In: MARINHO, Marildes. *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2004.

SOUZA, Rosa Fátima de. *História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: (ensino primário e secundário no Brasil)*. São Paulo: Cortez, 2008.

SVENBRO, Jesper. A Grécia arcaica e clássica: a invenção da leitura silenciosa. In: CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (orgs.). *História da leitura no mundo ocidental 1*. Tradução de Fulvia M. L. Moretto, Guacira Marcondes Machado e José Antonio de Macedo Soares. São Paulo: Editora Ática, 1998.

VECHIA, Ariclê & LORENZ, Karl Michael (orgs.). *Programa de ensino da escola secundária brasileira: 1850-1951*. Curitiba: Editora do Autor, 1998.

VERNEY, Luís Antonio. *Verdadeiro método de estudar*. Edição crítica de Antonio Salgado Júnior. Lisboa: Editora Livraria Sá da Costa, 1952.

VICKERS, Brian. In: *English Renaissance: literary criticism*. Oxford: Oxford University Press, 1999.

WEEDWOOD, Barbara. *História concisa da linguística*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

ZILBERMAN, Regina. No começo, a leitura. *Em Aberto*, Brasília, ano 16, n. 69, p. 16-29, jan./mar. 1996.