



Programa de
Pós-Graduação em
Linguística

REPRESENTAÇÕES DO ENSINO DA LEITURA: AS AULAS DE PORTUGUÊS
NA ESCOLA SECUNDÁRIA BRASILEIRA (SÉCULOS XIX E XX)

SÃO CARLOS
2019



Universidade Federal de São Carlos

Rejane Rodrigues Almeida de Medeiros

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

Representações do ensino da leitura: as aulas de português
na escola secundária brasileira (séculos XIX e XX)

Rejane Rodrigues Almeida de Medeiros

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

Orientadora: Profa. Dra. Luzmara Curcino Ferreira

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

São Carlos - São Paulo - Brasil

2019

Medeiros, Rejane Rodrigues Almeida de

Representações do ensino da leitura: as aulas de português na escola Secundária brasileira (séculos XIX e XX) / Rejane Rodrigues Almeida de Medeiros. – 2019.

237 f.: 30 cm.

Tese (doutorado)-Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador: Luzmara Curcino Ferreira

Banca examinadora: Luzmara Curcino Ferreira, Carlos Félix Piovezani Filho, Clecio dos Santos Bunzen Júnior, Emerson de Pietri, Claudiana Nair Pothin Narzetti Costa

Bibliografia

1. História do ensino da leitura. 2. História do ensino de língua portuguesa. 3. História da disciplina escolar Português. I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Ronildo Santos Prado – CRB/8 7325

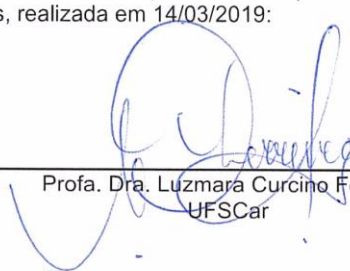


UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

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 Tese de Doutorado da candidata Rejane Rodrigues Almeida de Medeiros, realizada em 14/03/2019:



Prof. Dra. Luzmara Curcino Ferreira
UFSCar



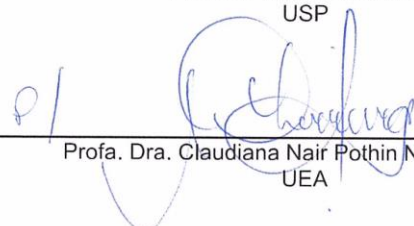
Prof. Dr. Carlos Felix Piovezani Filho
UFSCar



Prof. Dr. Clecio dos Santos Bunzen Júnior
UNIFESP

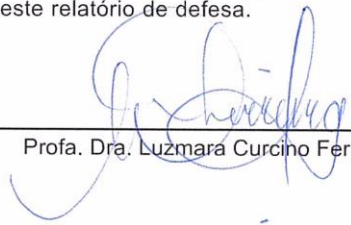


Prof. Dr. Emerson de Pietri
USP



Prof. Dra. Claudiana Nair Pothin Narzetti Costa
UEA

Certifico que a defesa realizou-se com a participação à distância do(s) membro(s) Claudiana Nair Pothin Narzetti Costa e, depois das arguições e deliberações realizadas, o(s) participante(s) à distância está(ao) de acordo com o conteúdo do parecer da banca examinadora redigido neste relatório de defesa.



Prof. Dra. Luzmara Curcino Ferreira

Ao Constantino,
pelo abrigo nos dias de chuva,
pela alegria quando brilha o sol.

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Luzmara Curcino Ferreira, minha querida orientadora, por acolher o projeto inicial desta pesquisa com entusiasmo, pelo incentivo e paciência durante a execução deste trabalho, pela leitura atenta e cuidadosa dos textos preliminares, pelas sugestões de leitura e, sobretudo, pela amizade nesses quatro anos de jornada.

Ao Professor Doutor Emerson de Pietri, pelas sugestões ao trabalho durante o exame de qualificação, pelas arguições na defesa desta tese, e pelo aprendizado sobre metodologia do ensino de língua portuguesa durante a minha formação na Licenciatura em Letras, ocorrida na Universidade de São Paulo.

Ao Professor Doutor Clecio Bunzen, pelas arguições na defesa desta tese, e por ter guiado meus primeiros passos na pesquisa em ensino de língua materna durante o Mestrado.

Ao Professor Doutor Carlos Piovezani, pelas arguições na defesa desta tese, e pela paciência nas ocasiões em que precisei reter minha orientadora em longas conversas.

Ao Professor Doutor Amarílio Ferreira, pelas sugestões ao trabalho durante o exame de qualificação desta tese.

À Professora Doutora Claudiana Nair Pothin Narzetti Costa, pelas arguições na defesa desta tese.

Ao professor Doutor Roberto Acízelo de Souza, pelas indicações de leitura sobre retórica.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos.

A todos os professores da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, e da Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo, responsáveis pela minha formação no Bacharelado e na Licenciatura em Letras.

Aos funcionários da Biblioteca Comunitária da UFSCar, da Biblioteca Florestan Fernandes da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, da Biblioteca do Livro Didático da Faculdade de Educação da USP, das bibliotecas da Faculdade de Educação e da Faculdade de Letras da UFMG.

À secretária do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSCar, Vanessa Rodrigues.

Aos queridos colegas do LIRE, especialmente àqueles com quem tive a oportunidade de conviver por mais tempo: Simone, Pâmela, Rafael e Jéssica.

Às queridas amigas Renata, Fabrícia e Tarcilane, por tornarem um pouco mais leve este tempo de doutorado.

A todos os colegas da graduação da Universidade de São Paulo, especialmente à Ruthe, Cássia, Marília e Soraya, e a todos os colegas da pós-graduação da Universidade Federal de São Carlos.

À minha querida família – minha mãe Eliene, meu pai Antonio Francisco (*in memoriam*), meus irmãos Antonio Ronieres, Ricardo e Robson, minha sobrinha Sarah, minhas cunhadas Iara e Selma, meu padastro Joaquim, meus avós Marcolino e Oracina – por ser a minha maior referência e um porto seguro para mim.

Ao meu marido Constantino, por dividir as dores e as alegrias mais sinceras deste percurso, pelo companheirismo, pelas férias aprisionadas em casa e pelas horas de lazer roubadas, para que eu pudesse escrever esta tese.

À minha sogra Isabel, por ser para mim uma figura inspiradora.

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

À CAPES, pelo apoio financeiro para a realização desta pesquisa.

A Deus, pela perseverança necessária à conclusão deste trabalho.

O termo “leitura” pode ser aplicado, e é efetivamente aplicado, a práticas muito diferentes. Uma das contribuições importantes dos historiadores tem consistido em mostrar que a maneira de ler mudou ao longo do tempo: mudanças decorrentes tanto da estrutura dos próprios textos como das premissas adotadas a respeito do que eles significam.

David R. Olson (1997, p. 159)

RESUMO

A leitura literária parece ter assumido um papel central nas atividades de ensino de língua portuguesa, durante o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX, ao funcionar como ponto de partida para o desenvolvimento da habilidade de ler em voz alta ou em silêncio, o aprendizado das regras gramaticais, a formação moral, a aquisição de conhecimentos sobre a literatura, a educação do gosto literário, e a elaboração da escrita. O objetivo desta tese é depreender, por meio da análise de livros escolares de português e artigos de revistas de ensino, as formas de representação das práticas de ensino da leitura nas aulas de português da escola secundária brasileira nos séculos XIX e XX, até a década de 1960, período em que predominava a leitura literária na sala de aula. O *corpus* investigado é constituído por antologias, livros de português, e manuais do professor de português, tais como *Seleção clássica* (1914, 3ª ed.), de João Ribeiro; *Céu, terra e mar* (1920, 4ª ed.), de Antonio Mariano Alberto de Oliveira; *Antologia nacional* (1929, 14ª ed.), de Fausto Barreto e Carlos de Laet; *O idioma nacional na escola secundária* (1935) e *O idioma nacional* (1944), antologias para o ginásio e colégio, de Antenor Nascentes; a série didática *Livro de português* (1953-1955), de Aída Costa; a coleção *Português através de textos* (1960-1969), de Magda Soares; e por revistas de ensino, como a *Revista Pedagógica* (1890-1896), editada pela União no Rio de Janeiro, e *Revista de Educação* (1927-1961), publicada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. O referencial teórico-metodológico adotado para análise do *corpus* descrito é formado pela História Cultural da Leitura, em diálogo com os trabalhos sobre a história do ensino de língua portuguesa no nível secundário brasileiro, assim como pesquisas sobre a história da educação. As formas de representação do ensino da leitura na escola secundária, no período analisado, além de apresentarem uma variação conforme as finalidades a que o ensino da leitura literária está sujeito na escola, também variam de acordo com as condições históricas e sociais das quais elas emergem, de modo que é possível perceber, na materialidade e nos discursos dos textos didáticos, algumas permanências e rupturas com práticas do passado.

Palavras-chave: História do ensino da leitura, História do ensino de língua portuguesa, História da disciplina escolar Português, História Cultural da Leitura.

ABSTRACT

The literary reading seems to have achieved a central role by the activities of teaching Portuguese Language at the end of 19th century and the first decades of 20th century, acting as a starting point for the development the ability of reading aloud or in silence, the learning of grammatical rules, the moral education, the acquisition of knowledge about literature, the education of literary taste, as well as for the elaboration of writing skills. The main purpose of this thesis is to deduce, through the analyses of Portuguese school textbooks and articles from teaching magazines published between 1890 and 1970 the forms of representation of teaching practices in the Portuguese classes of Brazilian secondary school in XIX and XX centuries, until the 1960 decade, the period in which literary reading prevailed in the class room. The *corpus* researched is constituted by anthologies, Portuguese books and textbooks from the Portuguese teacher, such as *Seleção clássica* (1914, 3^a ed.), from João Ribeiro; *Céu, terra e mar* (1920, 4^a ed.), from Antonio Mariano Alberto de Oliveira; *Antologia Nacional* (1929, 14^a ed.), from Fausto Barreto e Carlos Laet; *O idioma nacional na escola secundária* (1935) and *O idioma nacional* (1944), *antologias para o ginásio e colégio*, from Antenor Nascentes; the didactic series *Livro de Português* (1935-1955), from Magda Soares; and from teaching magazines, such as *Revista Pedagógica* (1890-1896), edited by the Union in Rio de Janeiro, and the *Revista de Educação* (1927-1961) published by the Education Secretary of the State of São Paulo. The theoretical and methodological referential adopted for the analyses of the described *corpus* is composed by the cultural history of reading in dialogue with the works about the history of Portuguese Language teaching in secondary school, as well as researches on the history of education. Besides presenting certain variation according to the goals by which the literary reading teaching is subject in the school, the representation forms of reading teaching in secondary school in the period analyzed also vary according to the historical and social conditions from which they emerged, what means that it is possible to realize, in the materiality and in the discourses from didact texts some continuities as well as disruptions with the practices of the past.

KEY-WORDS: History of teaching reading, History of the Portuguese language teaching, history of the school subject Portuguese, cultural history of reading.

SUMÁRIO

Introdução 11

1. Ler em voz alta

- 1.1 Leitura em voz alta: um modo de ler preeminente nas práticas de ensino da leitura 17
- 1.2 A leitura oral na escola secundária: eloquência e tradição 20
- 1.3 Leitura expressiva: uma forma de apreciação da literatura 40
- 1.4 Leitura oralizada: as críticas da Escola Nova 47

2. Ler em silêncio

- 2.1 Leitura silenciosa: as bases psicológica, biológica e sociológica para a fundamentação da leitura na Escola Nova 57
- 2.2 Ler em silêncio: processo fisiológico e psicológico 61
- 2.3 Aprender a ler em silêncio: uma exigência social 76

3. Ler e moralizar

- 3.1 Clássico ou científico?: a leitura dos clássicos e o ideal humanista de formação moral 86
- 3.2 A precedência da leitura literária na escola secundária: uma herança da formação humanista 113

4. Ler e explicar

- 4.1 A explicação do texto: literal e literária 136
- 4.2 Explicação mais literária do que literal 141
- 4.3 O comentário gramatical: aprendizado das regras da gramática pelo texto literário 154

5. Ler e escrever

- 5.1 O texto literário como modelo: entre as regras da retórica/poética clássicas e a originalidade 163
- 5.2 A redação: criatividade motivada pela leitura 174

Considerações finais 181

Referências bibliográficas 183

Apêndice I – fontes comentadas: livros escolares de português 204

Apêndice II – fontes comentadas: revistas de ensino 216

Apêndice III – figuras 224

Introdução

Em um artigo intitulado “No começo, a leitura”, publicado em março de 1996 na revista *Em Aberto*, Regina Zilberman já apontava para o papel central que leitura literária exercia nas atividades de ensino de língua portuguesa, durante o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX. A partir do estudo de fontes históricas, tais como livros escolares, depoimentos de escritores e programas oficiais de ensino, a autora chegava à conclusão de que “a leitura constitui elemento fundamental na estruturação do ensino brasileiro, porque forma sua base: está no começo da aprendizagem e conduz às outras etapas do conhecimento” (ZILBERMAN, 1996, p. 26). Segundo a análise de Zilberman, a leitura parece funcionar como ponto de partida para o desenvolvimento da habilidade de ler em voz alta ou em silêncio, o aprendizado das regras gramaticais, a formação moral, a aquisição de conhecimentos sobre a literatura, a educação do gosto literário, e a elaboração da escrita. A importância atribuída à leitura, no ensino de língua portuguesa, justifica a escolha do tema desta pesquisa, cujo objetivo é apreender, por meio da análise materialidade e de discursos de livros escolares de português e artigos de revistas de ensino, formas de representação das práticas de ensino da leitura nas aulas de português da escola secundária brasileira nos séculos XIX e XX, até a década de 1960, período em que predominava a leitura literária na sala de aula.

O objeto, ou *corpus*, investigado nesta pesquisa é constituído, de um lado, por livros escolares de português, tais como antologias, livros de português, e manuais do professor de português, sendo eles: *Seleção clássica* (1914, 3ª ed.), de João Ribeiro; *Céu, terra e mar* (1920, 4ª ed.), de Antonio Mariano Alberto de Oliveira; *Antologia nacional* (1929, 14ª ed.), de Fausto Barreto e Carlos de Laet; *O idioma nacional na escola secundária* (1935) e *O idioma nacional* (1944), antologias para o ginásio e colégio, de Antenor Nascentes; *Primeiro livro de português*, 1ª série (1953, 4ª ed.), *Segundo livro de português*, 2ª série (1959, 19ª ed.), *Terceiro livro de português*, 3ª série (1955, 5ª ed.), *Quarto livro de português*, 4ª série (1950), de Aída Costa; *Português através de textos*, manual do professor e livros do aluno da 1ª, 2ª, 3ª, 4ª séries ginasiais, de Magda Soares (1960-1969) –; e de outro lado, por revistas de ensino, como a *Revista Pedagógica* (1890-1896), editada pela União no Rio de Janeiro, e *Revista de Educação* (1927-1961), publicada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Para o levantamento desses objetos, que são comentados pormenorizadamente nos apêndices I e II desta tese, foram consultados os acervos da Biblioteca do Livro Didático da

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, da Unidade Especial de Informação e Memória da Universidade Federal de São Carlos, das bibliotecas da Faculdade de Educação e da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, e da Biblioteca Nacional (acervo digital).

Para Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1996, p. 121), que incluem sob a denominação de “livro didático” (o que optamos por chamar de livro escolar) materiais de ensino e aprendizagem, como cartilhas, seletas e manuais universitários, o livro didático é uma fonte privilegiada para a história da leitura e, portanto, para a história das práticas de ensino de leitura:

O livro didático interessa igualmente a uma história da leitura porque ele, talvez mais ostensivamente que outras formas escritas, forma o leitor. Pode não ser tão sedutor quanto as publicações destinadas à infância (livros e histórias em quadrinhos), mas sua influência é inevitável, sendo encontrado em todas as etapas da escolarização de um indivíduo: é cartilha, quando da alfabetização; seleta quando da aprendizagem da tradição literária; manual, quando do conhecimento das ciências ou da profissionalização adulta, na universidade (LAJOLO & ZILBERMAN, 1996, p. 121).

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, como a disciplina escolar Português, 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, tais 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).

Nas respostas a algumas dessas indagações, que podem, de certo modo, ser feitas também em relação ao ensino da leitura na escola secundária brasileira, a análise de artigos de revistas de ensino, que se dedicaram ao assunto no período mencionado, pode funcionar como um importante instrumento, ao lado dos livros escolares. Segundo Catani (2001, p. 246), por meio do estudo desse tipo de material, é possível “evidenciar os modos pelos quais se dá a ler aos professores o que se consideram os conhecimentos pedagógicos essenciais às boas práticas”. Para Anne-Marie Chartier e Jean Hébrard (1995, p. 454), as revistas dirigidas a educadores são fontes que apresentam discursos intermediários entre os programas oficiais de ensino e os programas metodológicos dos livros escolares. Visto que os periódicos

especializados em educação procuram trazer uma atualização pedagógica ao professorado, sua leitura permite “situar o leitor contemporâneo na ‘atmosfera da época’ e nas questões pedagógicas, no momento em que elas estavam sendo discutidas”.

O referencial teórico-metodológico adotado para análise do *corpus* descrito é formado pela História Cultural da Leitura, em diálogo com os trabalhos sobre a história do ensino de língua portuguesa no nível secundário brasileiro, assim como pesquisas sobre a história da educação. Ao lidar com a história das práticas de leitura, a metodologia da História Cultural da Leitura propõe, como um de seus métodos, a análise das formas que dão existência aos textos (CHARTIER, 2011, p. 258). De acordo com isso, coloca-se como tarefa ao historiador cultural: analisar a materialidade dos textos, a qual compreende estratégias explícitas, que se apresentam no nível textual, e estratégias implícitas, que aparecem no modo de organização e elaboração do impresso, e que são capazes de indiciar a “leitura correta” que se objetivava impor para os textos analisados (CHARTIER, 2002, p. 123-124). Assim, em nossas análises consideramos, de um lado, a materialidade dos livros escolares de português, observada na seleção e no modo de apresentação dos textos e autores a serem lidos, nos exercícios sugeridos e nas indicações contidas nos prefácios de como o professor deveria conduzir as atividades de leitura; e de outro lado, nos discursos sobre a leitura e seu ensino, preconizados nos manuais do professor de português e em artigos de revistas de ensino.

Junto a essas fontes primárias, lidamos também com programas oficiais de ensino da disciplina Português, que, ao lado dos livros escolares, compõem o currículo prescrito; e ainda com relatos autobiográficos de escritores e educadores brasileiros, como José de Alencar, Rachel de Queiroz, Paschoal Lemme e Magda Soares, em cujos textos é possível encontrar indicações de experiências de leitura e de como se dava o aprendizado da leitura na vida escolar de cada um deles, o que torna esses relatos uma fonte histórica interessante ao nosso trabalho. Robert Darnton (2011, p. 228), ao revisitar as metodologias que a História da Leitura vem adotando ao longo do tempo, em artigo intitulado “História da leitura”, reunido no livro *A escrita da história*, organizado por Peter Burke, afirma que, diante da dificuldade do acesso da pesquisa histórica à experiência da grande massa de leitores, devido à escassez de documentos, apresenta-se como alternativa ao historiador captar algo do que a leitura significava para as poucas pessoas que dela deixaram algum registro.

O estudo das fontes primárias citadas acima (livros escolares de português e artigos de revistas de ensino), aliado à investigação daquelas fontes históricas que abordamos secundariamente (programas de ensino e relatos autobiográficos de escritores e educadores),

leva-nos então ao conhecimento das formas de representação das práticas de ensino da leitura legitimadas, por serem as mais reconhecidas, na época investigada. Para Roger Chartier (2002, p. 21), a relação de representação deve ser entendida “como relacionamento de uma imagem presente de um objeto ausente, valendo aquela por este [...]”. Peter Burke (2008, p. 99), explica que a ideia de “representação”, sendo um conceito central da Nova História Cultural, tem merecido atenção dos historiadores, os quais têm preferido “pensar e falar em ‘construção’ ou ‘produção da realidade’ (de conhecimento, territórios, classes sociais, doenças, tempo, identidade e assim por diante) por meio de representações”; a fim de não incorrer na implicação de que imagens e textos simplesmente refletem ou imitam a realidade social. Consoantes com as afirmações de Roger Chartier e Peter Burke, ao recuarmos no tempo para descrever as práticas de ensino da leitura, partindo da análise da materialidade e dos discursos dos textos didáticos que compõem as fontes primárias do nosso *corpus* de pesquisa, consideramos que estamos diante das representações e não das práticas efetivamente realizadas; e que por meio dessas representações se constrói uma história do ensino da leitura na escola secundária.

A concepção de história com que lidamos em nosso trabalho é aquela proposta pela História Nova, muito particularmente em sua abordagem referente à história dos discursos (cf. BURKE, 2011, p. 13). Na introdução do seu livro *A arqueologia do saber*, Michel Foucault (2014, p. 7), ao refletir sobre os pressupostos da História Nova em relação à pesquisa documental, afirma:

Ora, por uma mutação que não data de hoje, mas que, sem dúvida, ainda não se concluiu, a história mudou a sua posição acerca do documento: ela considera como sua tarefa primordial não interpretá-lo, não determinar se diz a verdade nem qual é seu valor expressivo, mas sim trabalhá-lo no interior e elaborá-lo: ela organiza, recorta, distribui, ordena e reparte em níveis, estabelece séries, distingue o que é pertinente do que não é, identifica elementos, define unidades, descreve relações (FOUCAULT, 2014, p. 7).

Ao emprendermos em nosso trabalho a tarefa descrita no trecho de Foucault, citado acima, percebemos que a emergência de discursos presentes nos documentos analisados mostrava-se atrelada a dadas condições históricas, de modo que os dizeres sobre o ensino da leitura do campo pedagógico ou procuravam promover a permanência e/ou a reconfiguração de práticas antigas sobre este saber, ou buscavam uma ruptura, ainda que parcialmente, com práticas do passado. A observação desses dados permitiu-nos concluir com Jacques Le Goff (2012, p. 519-520) que “o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de força que aí detinham o poder”. Apoiando-nos novamente em Le Goff (2012, p. 516), no que assevera este autor sobre

o que representou “a revolução documental” na pesquisa histórica, no tratamento dos documentos selecionados para a nossa pesquisa, procuramos privilegiar o dado, que leva à série e a uma história descontínua, em vez do fato, que conduz a uma história linear e a uma memória progressiva. Ao nos depararmos com enunciados que pareciam ecoar discursos antecedentes sobre determinada prática de ensino da leitura na escola, procuramos descrevê-los recuando no tempo, sempre que possível, de modo a demonstrar como esses enunciados se conservavam ou se transformavam, recorrendo à ideia de “longa duração” no tempo histórico, praticada por historiadores da Nova História, cuja preocupação recai sobre as análises das estruturas¹ (cf. BURKE, 2011, p. 12).

Quanto à estrutura desta tese, esta se organiza em cinco capítulos: “Ler em voz alta” (capítulo 1); “Ler em silêncio” (capítulo 2); “Ler e moralizar” (capítulo 3); “Ler e explicar” (capítulo 4); e “Ler e escrever” (capítulo 5).

O primeiro capítulo, “Ler em voz alta”, investiga primeiramente como a leitura oral se apresenta como um modo de ler preeminente nas práticas de ensino da leitura na escola primária, e em seguida como na escola secundária tal prática mantém uma estreita relação com uma tradição de oralização do texto que remete à eloquência. Depois, o capítulo demonstra como a leitura expressiva representava uma forma de apreciação da literatura nas práticas de leitura de certos grupos sociais e da escola primária e secundária. Por fim, discute as críticas desferidas pela Escola Nova à prática considerada excessiva do ensino da leitura em voz alta.

O segundo capítulo, “Ler em silêncio”, descreve a apropriação feita pela Escola Nova de conhecimentos oriundos da psicologia, da biologia e da sociologia para fundamentar uma concepção de leitura silenciosa. Em seguida, analisa como é concebida, no ideário escolanovista, a noção de leitura silenciosa como sendo um processo fisiológico e psicológico. Por último, demonstra como os escolanovistas, apoiados em teorias da sociologia positivista, consideravam a aprendizagem da leitura silenciosa como uma necessidade imposta por uma exigência social. A apresentação dessas discussões, que se davam no âmbito da escola primária, em nosso trabalho, mostra-se pertinente na medida em que muitas dessas ideias foram posteriormente apropriadas pelo ensino secundário, sendo veiculadas em impressos pedagógicos destinados a esse segmento de ensino, principalmente a partir de 1960, conforme também é tratado neste capítulo.

¹ Jean-Jacques Courtine (2014, p. 105), aproxima a noção de “memória discursiva” relacionando-a a ideia de *longa duração* no tempo histórico, empreendida pelas formas contemporâneas da pesquisa histórica. Assim, segundo Courtine (2014, p. 105-106), “a noção de memória discursiva diz respeito à *existência histórica do*

O terceiro capítulo, “Ler e moralizar”, discute de que modo, no embate entre estudos clássicos e científicos, observado na história da educação brasileira, entrava em jogo a leitura dos clássicos e o ideal humanista de formação moral. Logo após, demonstra como a precedência da leitura literária na escola secundária, até o final da década de 1960, se apresentava como uma herança da formação humanista.

O quarto capítulo, “Ler e explicar”, apresenta por meio de um breve panorama histórico as duas divisões, a literal e a literária, a que estavam sujeitas a explicação de um texto. A partir disso, descreve como na história das práticas de ensino da leitura no Brasil a explicação de um texto torna-se mais literária do que literal. Por fim, demonstra como pelo comentário gramatical aprendiam-se as regras da gramática a partir do texto literário lido.

O quinto e último capítulo, “Ler e escrever”, analisa como o ensino de escrita, que tomava como modelo um texto literário lido previamente, mesclava regras da retórica e da poética clássicas à noção de originalidade. Em seguida, discute como esses preceitos retórico-poéticos são paulatinamente abandonados, para dar lugar a uma ideia de redação escrita como um processo criativo motivado pela leitura.

Capítulo 1

Ler em voz alta

1.1 Leitura em voz alta: um modo de ler preeminente nas práticas de ensino da leitura

Para fazer boa leitura, deve o leitor ler com moderação, mudando o tom da voz e dando as pausas convenientes, segundo requerem o objeto da leitura e os diferentes sinais de pontuação.

Abílio César Borges (*Terceiro livro de leitura para uso das escolas brasileiras* [1890], *apud* ZILBERMAN, 1996, p. 18)

Até as primeiras décadas do século XX, a leitura em voz alta era uma prática muito valorizada na escola, e a leitura em silêncio, ao funcionar apenas como uma etapa de preparação para a realização da boa leitura oral, não chegava a constituir objeto de discussão em livros escolares ou revistas de ensino, nem tampouco a integrar disposições normativas em documentos oficiais para o seu ensino da leitura nas classes do curso primário ou do secundário. Ao analisar obras didáticas produzidas entre 1890 e 1910, como *Terceiro livro de leitura* (1ª edição em 1860, e última em 1890), de Abílio César Borges, a série *Leituras morais e instrutivas* (1908), de João Kopke – ambas destinadas à escola primária –, e *Vários estilos* (19--), coletânea de textos para o curso secundário, organizada por Arnaldo de Oliveira Barreto, Regina Zilberman (1996, p. 18-20) aponta para a prevalência da leitura oralizada na escola, durante a segunda metade do século XIX e início do XX. Tal fato também é observado por Circe Bittencourt (1996, p. 6-9), ao examinar fontes históricas, como textos de memorialistas, livros didáticos e artigos de revistas pedagógicas, elaboradas entre 1870 e 1920.

No Programa da Escola Primária do 1º Grau, publicado em 1891, na *Revista Pedagógica*, recomendavam-se para as disciplinas de Língua Portuguesa e Leitura – ministradas nos cursos elementar, médio e superior da escola primária² – a leitura corrente de prosa, a recitação de pequenas fábulas e poesias, a leitura expressiva de prosa e verso, e a recitação expressiva de diálogos e cenas extraídas de autores clássicos, com explicação dos vocábulos (cf. BRASIL, Programa da escola primária do 1º grau *apud* REVISTA PEDAGÓGICA, out. 1890/mar. 1891, p. 59-71). Situação semelhante ocorria no plano das escolas primárias de segundo grau, veiculado no mesmo periódico, que indicava “exercícios

² De acordo com esse programa, o curso primário durava seis anos no total, sendo dividido em curso elementar, curso médio e curso superior, com duração de dois anos cada um.

de leitura expressiva, leitura de manuscritos e recitação” (cf. BRASIL, Programa para as escolas primárias do 2º grau em 1891 *apud* REVISTA PEDAGÓGICA, jul. 1891, p. 260).

No aprendizado inicial da leitura, ou seja, durante o processo de alfabetização, no final do século XIX e início do XX, a leitura em voz alta era empregada como meio de reconhecer os sinais gráficos (grafemas) como representação dos sons (fones, fonemas) da língua, tanto pelo método sintético (soletração e silabação) como pelo método analítico (sentencição ou palavração), ou ainda pelo método do tipo eclético, que mesclava os dois primeiros³. Conforme Maria do Rosário Mortatti (2000, p. 90), na cartilha *Arte da leitura*, de Luiz Cardoso Franco, publicada em 1902, a qual procurava se filiar ao método analítico, são apresentadas as seguintes fases do ensino da leitura elementar: “1) distinção dos sons da fala, por meio da educação do ouvido; 2) análise empírica dos elementos dos vocábulos orais; 3) leitura de palavras escritas como expressões de palavras faladas; 4) análise dos valores das letras; 5) leitura de sentenças familiares e historietas [...]”. Em suas memórias, o educador Paschoal Lemme (1904-1997), ao relatar o processo de alfabetização, pelo qual tinha passado aos seis ou sete anos de idade, relembra que, após ter fixado bem as vogais, as consoantes, os ditongos e as combinações das consoantes com as vogais, na leitura e na escrita, passava-se então às palavras isoladas e pequenas frases formadas pela combinação dos elementos já aprendidos, e finalmente, às “pequenas historietas e poesias, que eram lidas e decoradas aos gaguejos”:

[...]. Começava-se pelo alfabeto, primeiro as vogais que se “decoravam” pela repetição inúmeras vezes, até que se conseguia desenhar razoavelmente aqueles sinais, que para uma criança de seis ou sete anos eram verdadeiros hieróglifos. Depois vinham as consoantes; passava-se em seguida aos ditongos e depois às combinações das consoantes com as vogais, a começar pelas que apareciam primeiro na linguagem falada das crianças:

Ba, be, bi, bo, bu
Va, ve, vi, vo, vu

Quando isto estava bem fixado na leitura e na escrita, vinham as palavras isoladas mais comuns e mais fáceis para o vocabulário da idade, seguindo-se pequenas frases em que se combinavam, mesmo sem muito nexos, os elementos já aprendidos:

Vovó viu a ave
A ave vive e voa
Eu vi a viúva
Viva a vovó
Vovô vê o ovo
A ave voava

Por fim, apareciam pequenas historietas e poesias, que eram lidas e decoradas aos gaguejos, pela pouca segurança ainda nos domínios dos elementos fundamentais da

³ Sobre as polêmicas em torno dos métodos analítico e sintético, travadas por pedagogistas brasileiros, a partir do final do século XIX, estendendo-se até as primeiras décadas do século XX, consultar MORTATTI (2000).

linguagem. Uma das últimas lições da cartilha era uma pequena poesia, em quadrinhas, que ainda hoje, passados quase setenta anos, me é grato recordar. Ei-la:

O amanhecer

Clareia aos poucos.
O sol desponta.
O galo canta.
Tudo se apronta.

Tudo se apronta.
Que já é dia.
Começa a lida.
Ninguém vadia.

Põem-se os cavalos
Já nas carroças:
Os bois nos carros
Seguem pras roças.

Pombos e abelhas
Voam contentes,
Brilham as plantas
Resplandescentes.

Todos se movem:
Homens, mulheres,
Correndo, alegres
Aos seus misteres.

Menino salta,
Fora da cama.
Tudo ao trabalho

Convida e chama! (LEMME, 2004, v. I, p. 89-91)

Uma vez que o aprendizado inicial da leitura era consolidado, a leitura em voz alta continuava a fazer parte das práticas de ensino nas séries que perfaziam a escola primária, constituindo o objetivo principal das atividades de leitura. De acordo com depoimento colhido por Antonia Fernandes (2004, p. 543) – pesquisadora que, utilizando 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, entre os anos de 1940 e 1970 –, a leitura oral perfeita “com pontuação” efetivava-se em algumas etapas, no curso primário: em primeiro lugar, o aluno lia silenciosamente, em seguida ele procurava o significado dos vocábulos desconhecidos, depois a professora fazia uma leitura oral que servia de modelo e, por fim, os alunos liam em voz alta.

“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).

Essa preeminência da leitura em voz alta em relação à leitura silenciosa parece ter perdurado também, por muito tempo, na escola secundária, especialmente em relação à leitura de textos literários. Livros escolares, como a antologia *Céu, terra e mar*, de Alberto de Oliveira, publicada em 1914, e manuais do professor, como *O idioma nacional na escola secundária*, de Antenor Nascentes, editado em 1935, e *Português através de textos*, de Magda Soares, cuja primeira edição é de 1966, como veremos mais adiante, apresentam orientações para o ensino da leitura em voz alta, que, estando em consonância com programas oficiais de ensino vigentes à época, explicitam métodos de ensino que remetem a uma antiga tradição nesse modo de ler, sugerindo sua preservação na cultura escolar do período.

1.2 A leitura oral na escola secundária: eloquência e tradição

Devem fazer-se muitas leituras, a fim de que o aluno aprenda a ler sem erros nem vícios de pronúncia, a fim de que se acostume a ritmar bem as frases.

Cumpra também fazer exercícios de recitação e declamação.

Um homem culto e educado não tem acanhamento para falar, sabe manter-se de pé em atitude conveniente, não se embaraça com a colocação das mãos.

Além disto, os exercícios de declamação concorrem para a boa expressão.

Antenor Nascentes (*O idioma nacional na escola secundária*, 1935, p. 44)

Em 1914, a Livraria Francisco Alves – que havia sido criada em 1897, tornando-se a principal editora no segmento de livros didáticos no Brasil (cf. HALLEWELL, 2005, p. 280) – publicou a antologia escolar *Céu, terra e mar*. Organizada pelo professor e poeta parnasiano Antonio Mariano Alberto de Oliveira, o livro era composto por textos em verso e em prosa, e segundo Pfromm Netto *et all.* (1974, p. 203), apresentava a “curiosidade de agrupar os trechos selecionados por ordem de assunto (manhãs, meios-dias, tardes, noites, estrelas, montanhas, o mar, árvores, flores, rios, florestas, etc.)”⁴. Logo após o “preâmbulo”, que justifica a organização temática dos textos, a primeira edição da antologia oferece “alguns conselhos sobre a leitura de versos”. Contendo uma lista de sete recomendações, esses “conselhos” funcionam como um protocolo de leitura dos poemas reunidos no volume, ao indicar a leitura em voz alta como o modo de ler apropriado para essa forma literária. De acordo com esses

⁴ O fato de Pfromm Netto *et all.* (1974, p. 203) revelar “curiosidade” em relação à organização por assunto no livro de Alberto de Oliveira pode ser demonstrativo de que este modo de organizar textos em antologias escolares era incomum.

mesmos “conselhos”, depois de ler o texto previamente para si, realizando um trabalho preliminar, em que se examinaria o sentido e a pontuação do texto, o aluno deveria então ler oralmente, pronunciando claramente as sílabas e as palavras, respirando adequadamente para marcar pontuação, e modulando sua voz, de modo a promover a entonação requerida pela emoção ou sentimento do texto:

Alguns conselhos sobre a leitura dos versos

I. – Para bem ler em voz alta, leia o aluno previamente e para si os versos que houver de dizer, examine-lhes o sentido [sic], compenetrando-se dele, e atenda à sua pontuação, a fim de respirar a tempo e acertadamente. É indispensável este trabalho preliminar.

II. – Para a pronúncia ser clara e precisa é mister *articular* bem todas as sílabas, saber *sustentar* as demoras nos acentos, e *suspender* a voz nas consoantes finais de sílaba ou de palavra.

III. – A entonação deve ser regulada pela emoção ou sentimento do texto.

IV. – Desterre-se de vez das aulas a enfadonha cantilena com que é costume ler e recitar versos.

A monotonia desta espécie de cantochão escolar evita-se, evitando-se, como aconselha um autor, a *perseverança* na mesma modulação, a *semelhança* nos finais dos versos e a *repetição* frequente das mesmas inflexões.

V. – A leitura, embora correta nas pausas e animada de certo calor, será imperfeita quanto à expressão, se o aluno não der o devido relevo ou realce às *palavras* e *frases de valor*.

Palavras e frases de valor são as que nos versos sobreexcedem [sic] às demais por sua importância expressiva, e como tais requerem sobre si recaia a nota musical da inflexão.

VI. – Quando ocorrer o *enjambement* ou transbordamento oracional de um verso no seguinte, faça-se na leitura corrente o sentido gramatical, como o poeta o exige, mas assinale-se por acentuação um pouco mais forte da última sílaba métrica a terminação do verso.

O verso tem um ritmo essencial que deve ser respeitado, e é desagradável ouvi-lo soar como se fora prosa.

VII. – As rimas felizes, peregrinas ou raras, ou as de equívocos ou trocados, devem ter na dicção, como as palavras de valor, um certo relevo ou acentuação que as extirpe das triviais (OLIVEIRA, 1914, p. 9-10, grifos do autor).

Orientações para o ensino da leitura em voz alta nas aulas de Português do curso secundário aparecem também em *O idioma nacional na escola secundária*, um manual do professor de português, que contém explicações sobre métodos e conteúdos de ensino, elaborado por Antenor Nascentes, então professor catedrático de português no Colégio Pedro II, e publicado em 1935. Quando o livro de Nascentes foi editado pela Companhia Melhoramentos, já circulavam, desde o final dos anos de 1920, em revistas de ensino, como a *Revista de Educação*, artigos de pedagogistas ligados à Escola Nova, que criticavam a importância dada à leitura oral nas atividades de sala de aula, e que propagavam as vantagens da leitura silenciosa, com a finalidade de que esta última fosse mais praticada nas escolas primárias⁵. Embora *O idioma nacional na escola secundária* integre a Biblioteca de Educação, um projeto editorial da Companhia Melhoramentos dirigido por Lourenço Filho,

⁵ As críticas da Escola Nova à leitura oral serão tratadas mais adiante neste capítulo.

que tinha o objetivo de divulgar os princípios escolanovistas, as recomendações desse manual, no que concerne ao ensino da leitura em voz alta e silenciosa, divergem daquilo que preconizavam os educadores da Escola Nova. Ao enfatizar a leitura oralizada como uma prática de leitura que deveria ocupar maior tempo de estudo na aula de português, em relação à leitura silenciosa, Antenor Nascentes retoma enunciados sobre esse modo de ler – os quais aparecem também na antologia escolar *Céu, terra e mar*, de Alberto de Oliveira –, que remetem a uma prática de leitura antiga, influenciada pela arte retórica, que, por sua vez, parece ter sobrevivido na cultura escolar, como veremos, até pelo menos os anos de 1970.

Em seu texto, Antenor Nascentes, mesmo considerando a leitura silenciosa como um “grande instrumento de aquisição de conhecimentos” (cf. NASCENTES, 1935, p. 66), ideia bastante difundida pelos escolanovistas que defendiam o ensino da leitura em silêncio na escola, sugere ao professor de português que o ler silenciosamente seja uma prática reservada ao ambiente doméstico ou à viagem de bonde: “Para leitura silenciosa, fora da classe, indicar-se-ão obras e trechos notáveis” (NASCENTES, 1935, p. 69). “Além desta leitura em aula [leitura em voz alta de um trecho escolhido de uma antologia], cumpre sempre recomendar a leitura silenciosa de casa, de bonde” (NASCENTES, 1935, p. 73). Segundo o autor, ao contrário da leitura silenciosa, a leitura em voz alta deveria ser intensamente exercitada desde o primeiro ano do ensino secundário, e no terceiro ano, “podia-se declamar um episódio inteiro de *Os Lusíadas*” (cf. NASCENTES, 1935, p. 44, 46). Nascentes divide a leitura oral em duas partes, uma mecânica e outra intelectual. Apoiando-se em Legouvé, põe acento maior no aspecto mecânico:

Legouvé divide a arte da leitura em duas partes: uma, que é material, o mecanismo, e compreende a emissão da voz, a respiração, a pronúncia, a articulação e a pontuação, e outra, a intelectual (*L'Art de la lecture*). Sem o domínio da primeira não se deve tentar a segunda; por isso deve ela preceder (NASCENTES, 1935, p. 52).

O trecho acima, extraído de *O idioma nacional na escola secundária*, é uma citação de *L'Art de la lecture à l'usage de l'enseignement secondaire*, de Ernest Legouvé, publicado em 1877⁶; um livro que, segundo Chartier e Hébrard (1989, p. 188), tinha sido elaborado, por encomenda do Ministério da Instrução Pública Francesa, para atender aos cursos de leitura instituídos à época nas escolas normais, colégios e liceus da França, sob a justificativa do grande valor cívico da leitura oral, requerida em atos públicos. Na referência tomada de

⁶ No livro *L'Art de la lecture*, Legouvé afirma: “On voit que j'ai dit vrai en disant que la lecture était un art, et que cet art avait des règles précises, puisque nous en avons trouvé pour l'émission de la voix, pour la respiration, pour la prononciation; c'est-à-dire pour tout ce qui regarde la partie matérielle de l'art de la lecture, le mécanisme. Passons maintenant à la partie intellectuelle” (LEGOUVÉ, 1877, p. 71-72).

Légouvé, Antenor Nascentes repete e conserva enunciados sobre a leitura em voz alta, de modo a promover uma continuação nas práticas de ensino da leitura descritas em um livro do século XIX. Assinala, desse modo, o autor brasileiro a sua adesão à permanência de uma tradição, afastando-se das discussões realizadas no âmbito da Escola Nova, que questionavam, desde a década de 1920, a preeminência da leitura oral nas práticas de ensino da leitura. Ao se valer da autoridade de um autor reconhecido na França, apresenta ainda ao seu leitor, o professor de português, a leitura oralizada como sendo a maneira de ler mais legitimada na escola.

Em sua explanação sobre o ensino da leitura, Antenor Nascentes expõe dois tipos de leitura oralizada: a leitura expressiva e a recitação do verso. A leitura expressiva é apontada por Nascentes como aquela que requer do leitor “assenhorear-se das ideias e dos sentimentos do autor para dar-lhes a devida expressão”. Já a recitação do verso é descrita como “o ponto culminante da arte de dizer”, visto que sua realização exige o domínio prévio das técnicas envolvidas na leitura expressiva (cf. NASCENTES, 1935, p. 53). Para indicar os exercícios que devem ser realizados, tanto de leitura expressiva quanto de recitação do verso, Antenor Nascentes recorre ao *Manual de califasia e arte de dizer* (1930), de Silveira Bueno – o qual, à época, lecionava Português e Califasia na Escola Normal de São Paulo –, citando literalmente este último. Assim, conforme as indicações de Silveira Bueno, apropriadas por Antenor Nascentes, os exercícios de leitura expressiva ocorreriam em três etapas: primeiramente, o aluno deveria fazer a leitura em voz baixa; em seguida, a leitura em voz média – essas duas leituras comporiam a leitura simples, uma forma de preparação do leitor para a leitura expressiva –; para finalmente realizar a leitura expressiva, objetivo principal das atividades de leitura:

Vejam como devem ser os primeiros exercícios.

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 [sic], 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.

Percorrido assim o caminho, iniciamos a **leitura em voz média**. O primeiro perigo aparece imediatamente: a pressa. Queremos mostrar pela velocidade que sabemos ler. Dominar os nervos e colocar toda a atenção na articulação das palavras. Pronunciá-las vagorosamente, demorando-nos nos vocábulos de maiores dificuldades. Neste exercício não nos devemos preocupar, nem com o sentido da leitura, nem com as flexões da voz, nem com a pontuação. O que queremos é conseguir o domínio destas duas coisas preciosas: pronunciar bem, articulando corretamente, e respirar.

[...]

[Na **leitura expressiva**] A inteligência, pois, vai trabalhar e a sensibilidade atuará também. A voz deverá flexionar-se repetida e frequentemente, sendo necessário maior perfeição respiratória. Na respiração estará por assim dizer todo o trabalho expressivo. Se nos faltar o fôlego preciso, a voz não será perfeita, os sons sairão defeituosos, as inflexões viciadas, perturbando a própria intenção das ideias.

O primeiro cuidado há de ser, por conseguinte, a respiração como guia das inflexões (SILVEIRA BUENO *apud* NASCENTES, 1935, p. 52-53, grifos nossos).

O domínio do mecanismo da leitura – que para Antenor Nascentes e Silveira Bueno compreende a emissão da voz, a respiração, a pronúncia, a articulação e a pontuação, necessário à boa leitura oral, é recomendado também, como vimos, no texto que fornece “alguns conselhos sobre a leitura dos versos”, com o qual Alberto de Oliveira abre a sua antologia escolar *Céu, terra e mar*, de 1914. Para Alberto de Oliveira, assim como para Antenor Nascentes e Silveira Bueno, os exercícios de leitura em voz alta têm início com uma leitura prévia que o aluno deve fazer para si mesmo, a fim de conhecer o sentido do texto e sua pontuação. Desse trabalho preliminar, considerado indispensável, dependeria o êxito nas pausas que marcam a pontuação por meio da respiração, na pronúncia clara das sílabas e das palavras, e nas inflexões da voz para dar a entonação adequada, durante a leitura expressiva. Os enunciados sobre o modo correto de ler, contidos nos textos didáticos desses três autores, pela relação semântica que estabelecem entre si, parecem formar uma rede discursiva que busca fomentar uma prática de ensino da leitura, em que a leitura em voz alta, ou expressiva, ocupa lugar central e a leitura silenciosa e em voz baixa e média representam apenas uma etapa preparatória para o bom desempenho na leitura oral. Tais enunciados podem indicar ainda a presença dessa prática na cultura escolar brasileira das primeiras décadas do século XX.

Além do mecanismo de oralização do texto descrito acima, de acordo com Antenor Nascentes, a leitura expressiva envolve também o “jogo fisionômico”, ou seja, a expressão facial provocada sobretudo pelos olhos e pelos lábios, que acompanha a leitura, e que auxilia o auditório a sentir e a compreender o que ouve:

O jogo fisionômico depende do movimento dos músculos da face. A atuação dos nervos faciais sobre eles faz espelhar-se no rosto o nosso sentimento.

A expressão é dada sobretudo pelos olhos e pelos lábios; já houve quem dissesse que os olhos eram o espelho da alma (NASCENTES, 1935, p. 54).

Segundo Antenor Nascentes, que se apoia novamente em Silveira Bueno, após o aluno ter dominado as técnicas da leitura expressiva, este está apto a adentrar no campo da poesia, praticando a recitação do verso: “Só depois que se possui o pleno domínio da voz, da respiração, articulando perfeitamente, com o hábito da análise dos trechos, conhecendo as sutilezas do colorido, do movimento, das cadências e sabendo colocar nas palavras de valor a

inflexão justa, é que se pode entrar no campo da poesia” (SILVEIRA BUENO *apud* NASCENTES, 1935, p. 53-54). Se para esses dois professores de português e autores de manuais didáticos, a leitura expressiva requer o jogo fisionômico, para eles, a recitação demanda também o gesto:

A leitura simples exige do leitor apenas a voz; a expressiva já requer algum jogo fisionômico; a recitação é inseparável do gesto (NASCENTES, 1935, p. 54).

Desde a posição do corpo até o menor olhar, tudo há de concorrer para que o auditório sinta e compreenda o que está ouvindo (SILVEIRA BUENO *apud* NASCENTES, 1935, p. 54).

O corpo deve estar em posição ereta, natural. Pés ligeiramente afastados, o esquerdo avançado sobre o direito para facilitar a gesticulação da mão direita, a mais movimentada. Evitem-se as oscilações, que são desagradáveis à vista. Às vezes, poder-se-á dar um passo à frente, atrás, para os lados.

A cabeça deve estar direita, em posição natural, acompanhando os gestos, sempre que for necessário.

O movimento dos braços deve ser sóbrio, podendo ser violento nos lances fortes.

Nas mãos, a grande dificuldade dos atores, é que está toda a alma da gesticulação.

Ficam elas geralmente abertas, com os dedos ligeiramente separados, desempenhando grande papel o index. Corrigem-se os cacoetes de balançar as mãos, segurar no paletó, pôr as mãos para trás e outros (NASCENTES, 1935, p. 54).

Silveira Bueno, em seu livro *Manual de calífasia e arte de dizer* (do qual Antenor Nascentes extrai as citações mencionadas), afirma que cada poesia deve ser interpretada de forma singular, conforme o gênero poético a que pertença. Assim, segundo este autor, “uma ode não pode ter a mesma interpretação de uma fábula”, e “uma composição leve, graciosa [...] não pode ser dita de maneira igual a uma outra profunda e comovedora” (cf. SILVEIRA BUENO, 1930, p. 158-159). Essa ideia de que, durante a leitura em voz alta, o leitor deve expressar os sentidos e os sentimentos do texto, de modo a deixá-los evidentes ao ouvinte, é recorrente também em *O idioma nacional na escola secundária*, de Antenor Nascentes, e na antologia escolar *Céu, terra e mar*, de Alberto de Oliveira. Em trecho extraído de Silveira Bueno, Antenor Nascentes atribui a expressão autêntica da intenção das ideias do texto lido à perfeição respiratória, responsável pelas inflexões adequadas da voz. E em Alberto de Oliveira, o terceiro conselho sobre a leitura dos versos assegura a entonação da voz como o elemento capaz de transmitir a emoção do texto lido:

[...] Na respiração estará por assim dizer todo o trabalho expressivo. Se nos faltar o fôlego preciso, a voz não será perfeita, os sons sairão defeituosos, as inflexões viciadas, perturbando a própria intenção das ideias (SILVEIRA BUENO *apud* NASCENTES, 1935, p. 52-53, grifos nossos).

III. – A entonação deve ser regulada pela emoção ou sentimento do texto (OLIVEIRA, 1914, p. 9).

A concepção de leitura oral presente em Antenor Nascentes, Silveira Bueno e Alberto de Oliveira, embora se relacione, explícita ou implicitamente, com a noção sobre esse modo de ler veiculada em um texto francês do século XIX – *L’Art de la lecture à l’usage de*

l'enseignement secondaire (1877), de Ernest Legouvé, conforme mencionamos anteriormente –, lida também com uma memória bem mais antiga sobre a leitura em voz alta, ao ecoar discursos sobre práticas de leitura que já se faziam presentes na Grécia e na Roma antigas, na Idade Média, bem como no ensino jesuítico e na escola oitocentista brasileira. Enunciados sobre a leitura em voz alta, que em muito se assemelham aos produzidos pelos autores didáticos brasileiros estudados, circulavam já no mundo greco-romano, sendo encontrados, inclusive, na primeira gramática grega, a *Arte da gramática*, de Dionísio Trácio, que foi elaborada entre os séculos II e I a. C. Quando esse tratado gramatical foi escrito, a gramática era concebida como artefato de um esquema mais amplo de estudos propedêuticos para a leitura e compreensão da literatura grega clássica (ROBINS, 1983, p. 25). Assim, a gramática dividia-se então em seis partes, e a “leitura exata (em voz alta), com a devida atenção à prosódia”, era considerada sua parte mais nobre, por pertencer à atividade de crítica das composições literárias⁷ (cf. DIONÍSIO TRÁCIO *apud* ROBINS, 1983, p. 24-25). Conforme a *Arte da gramática*, a leitura em voz alta, abrangia o gesto, a prosódia e a pronúncia das palavras, e sua realização deveria ser observada de maneira tal, que o sentido do texto se revelasse de acordo com o gênero poético lido:

“Se há de leer atendiendo al gesto, a la prosodia y a la distinción de la palabras. Por el gesto vemos la cualidad de lo leído, por la prosodia el arte, por la separación de las palabras el sentido encerrado. Para que recitemos la tragedia de modo heroico, la comedia como la vida, las elegías estridentemente, la épica com vigor, la lírica melodiosamente y los lamentos com abatimiento y como si se llorase. Porque lo que no se haga em observancia de esto anula las cualidades de los poetas y hace ridiculos los hábitos de los lectores” (DIONÍSIO TRÁCIO, 2002, p. 36-37).

Na gramática de Dionísio Trácio, as recomendações quanto aos modos adequados de ler demonstram uma preocupação em garantir que a intenção expressa na obra seja transmitida pelo leitor, a fim de tornar evidentes as qualidades dos poetas (a tragédia deveria ser recitada de modo heroico, a épica com vigor, a lírica melodiosamente, etc.) (cf. DIONÍSIO TRÁCIO, 2002, p. 36-37). Na Antiguidade, a leitura em voz alta predominou sobre a leitura silenciosa, desde a Grécia arcaica. Nesse tipo de leitura, o ouvinte não poderia enganar-se 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, já que sua voz era o instrumento que

⁷De acordo com Dionísio Trácio, citado por Robins (1983, p. 24-25), as seis partes da gramática eram: “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” (DIONÍSIO TRÁCIO *apud* ROBINS, 1983, p. 24-25).

possibilitava à escrita realizar-se em sua plenitude (SVENBRO 2002, p. 48-49). A leitura silenciosa se restringia a um estudo preliminar do texto, com a finalidade de compreendê-lo bem, uma vez que a separação entre as palavras e a pontuação ainda não eram recursos desenvolvidos. A ênfase recaía, portanto, sobre a declamação do texto – “uma leitura oral, preocupada em reproduzir o sentido e o ritmo da escrita” (PARKES, 2002, p. 104-105). Esse modo de ler em voz alta, ao refletir os ideais do orador, dominantes na cultura antiga, esse modo de ler em voz alta mantém uma estreita relação com a arte retórica, que se tornou, na época helenística, “o conteúdo e o fim da instrução grega” (cf. MANACORDA, 2010, p. 78). O ensino de retórica, que se realizava depois de concluídos os estudos de gramática, compreendia cinco partes: a invenção, a disposição, a elocução, a mnemotécnica e a ação (MARROU, 1966, p. 311). E é com esta última parte, a ação, a qual é definida por Marrou (1966, p. 314) como a “arte de exibir-se, de disciplinar a postura e a voz, e, sobretudo, a arte de reforçar a palavra pelo valor expressivo do gesto”, que podemos perceber uma aproximação entre a leitura oral praticada entre os gregos e a arte retórica. Na *Arte Retórica*, de Aristóteles, à ação oratória é conferido um valor preponderante, uma vez que dela dependia o sucesso nas disputas públicas da vida política, assim como nas representações teatrais:

Esta ação ocupa-se da voz, das diferentes maneiras de a empregar para expressar cada paixão: ora forte, ora fraca, ora média; estuda igualmente os diferentes tons que a voz pode assumir, alternadamente aguda ou grave ou média, já que se ocupa do ritmo a ser empregado em cada circunstância. Essas três coisas constituem o objeto da atenção dos oradores: a força da voz, a harmonia, o ritmo. Quem as possui, obtém geralmente o prêmio nos concursos públicos e, assim como no teatro os atores presentemente levam a palma aos poetas, assim nas lutas políticas a ação oratória se reveste da maior importância que o próprio assunto, por causa da imperfeição das constituições (ARISTÓTELES, 1979, p. 211-212).

Na Roma Antiga, a leitura pública em voz alta, ou *recitatio*, foi largamente praticada, e se prestava, muitas vezes, ao “lançamento” de obras literárias por seus autores. Era geralmente acompanhada por gestos corporais, como movimentos mais ou menos acentuados da cabeça, do tórax e dos braços, de modo que voz e gesto conferiam à leitura um caráter de representação teatral (CAVALLO, 2002, p. 81-82). De acordo com Manguel (1999, p. 282-283), “essa performance dava ao texto um tom que (supostamente) era aquele que o autor tinha em mente no momento da criação e, portanto, concedia ao ouvinte a sensação de estar perto das intenções do autor”. Na “Epístola a Pisones”, sua *Arte Poética*, Horácio salienta a importância de se exprimir os movimentos da alma por meio da língua e da fisionomia daquele que recita um papel, a fim de que os poemas “transportem o espírito do ouvinte para onde quiserem”:

Não basta que os poemas sejam belos, é preciso que sejam doces e transportem o espírito do ouvinte para onde quiserem. Assim como o rosto humano ri com os que riem, assim compartilha com os que choram. Se queres que eu chore, tu mesmo deves sofrer por primeiro, então, ó Télefo ou Peleu, os teus infortúnios me tocarão. Se recitares mal o teu papel, ou dormirei ou rir-me-ei. Palavras tristes convêm ao rosto pesaroso, ao rosto irado convêm palavras carregadas de ameaça; ao rosto brincalhão convêm palavras joviais; palavras sérias de dizer convêm ao rosto severo. A natureza, com efeito, nos modela primeiro interiormente segundo todas as situações da fortuna, alegra-nos ou impele-nos à cólera, ou nos prosterna por terra sob o peso da aflição e nos angustia, depois exprime esses movimentos da alma por meio da língua. [...] (HORÁCIO, 1993, p.29).

Nas escolas romanas, durante o período em que o aluno era confiado ao gramático, dos doze aos dezesseis anos de idade, preparando-se para os cursos superiores de retórica, exercitava-se a leitura oral, após a aprendizagem da escrita. No Livro I da *Instituição oratória*, de Quintiliano, uma obra “cujo intento é traçar o caminho do futuro orador a partir da mais tenra idade e formá-lo (*instituire*) de modo integral” (BASSETTO, 2015, p. 9), o autor romano indica os exercícios de leitura em voz alta que deveriam ser realizados nas escolas dos gramáticos:

VIII. 1. Fica faltando a leitura: por ela que o menino saiba onde deve tomar fôlego, em que lugar cortar o verso, onde começa e se conclui o sentido, quando é preciso elevar ou abaixar a voz, também o que deve ser dito conforme o movimento, mais lento ou mais rápido, com mais veemência ou com mais suavidade: isso não pode ser demonstrado a não ser no próprio trabalho (QUINTILIANO, I, t. I, 2015, p. 161).

Assim como em Aristóteles, para Quintiliano (Livro XI), a emissão da voz (*pronuntiatio*) e a gesticulação (*actio*) são elementos determinantes na força persuasiva do orador sobre seu ouvinte, devendo também ser ensinadas nos cursos de retórica. Por meio delas, as emoções podem ser suscitadas, ou arrefecidas caso sejam executadas incorretamente. Nesse sentido, a aproximação entre leitura oral e arte oratória, observada entre os gregos, permanecia ainda vigente entre os romanos. A leitura em voz alta, constantemente exercitada nas escolas dos gramáticos, culminava com o proferimento de discursos nas escolas dos retores.

III. 1. A emissão (*pronuntiatio*) por muitos é denominada ação (*actio*), mas a primeira designação parece relacionar-se com a voz e a segunda com a gesticulação. O fato é que Cícero fala em *ação* significando algumas vezes *determinado tipo de discurso* e outras indicando *certa eloquência corporal*. Entretanto, estabeleceu com isso suas duas partes, que são a voz e os movimentos da mesma emissão.
2. Levando isso em consideração, podem-se usar indiferentemente ambas as designações. Todavia, a própria coisa tem uma força e uma importância admiráveis nos discursos, pois ela não se firma tanto naquelas características, que nós lhe demos na elaboração, mas muito mais na maneira pela qual são emitidas; realmente, qualquer um se sente atingido pelo modo com que ouve. Por isso, comprovação alguma, que apenas provenha do orador, é tão sólida que não perca a sua força persuasiva, se não for corroborada pela segurança de quem discursa. Todas as emoções necessariamente arrefecem, caso não sejam incentivadas pela voz, pela

fisionomia e pela postura do corpo quase todo (QUINTILIANO, XI, t. IV, 2015, p. 265-267).

De acordo com Marrou (1966, p. 260 e 430), nessa espécie de ensino secundário preparatório aos cursos superiores de retórica, que eram as escolas dos gramáticos, tanto gregas como romanas, o estudo dos autores tinha início com a leitura expressiva, considerada extremamente difícil devido à ausência de separação das palavras e de pontuação na escrita, e terminava com a recitação do texto aprendido de cor:

[...] O estudo propriamente dito dos autores na verdade só começava com a leitura expressiva. [...] a ausência de separação entre as palavras e de pontuação tornava a leitura muito mais difícil do que o é hoje; era necessário cortar as palavras [...], separar membros e períodos, dar às frases interrogativas ou afirmativas o tom apropriado, escandir os versos de acordo com as leis da prosódia e da métrica.

[...]

Um estudo tão minucioso do texto tornava fácil a memorização: tudo parece indicar que entre os gramáticos, como na escola primária, a recitação do texto aprendido de cor sucedia à leitura (MARROU, 1966, p. 260).

[...] À leitura será associada a recitação: aprender de cor serve para enriquecer e formar a memória (Ibid., 1966, p. 430).

Quanto às leituras públicas em latim, estas parecem ter cessado definitivamente no século VI, como conclui Manguel (1999, p. 283-284), ao analisar as cartas do poeta cristão Apolinário Sidônio, escritas na segunda metade do século V: “Àquela altura, como Sidônio lamenta, o latim tornara-se uma língua especializada, estrangeira, ‘a linguagem da liturgia, das chancelarias e de uns poucos eruditos’”. Embora se rarezissem as circunstâncias de leitura em voz alta em latim, leituras públicas em voz alta continuaram a ser realizadas em língua vulgar, nos mosteiros, nas cortes, nos campos e em festas populares e religiosas, durante a Idade Média. Nos mosteiros, na *lectio monástica*, lia-se em voz alta, ou *sotto voce*, “para desenvolver uma memória oral e vigorosa das palavras, base para a *meditatio*” (PARKES, 2002, p. 105). No mundo laico, reunir-se para ouvir alguém ler era uma prática comum e necessária, uma vez que era pequeno o número de pessoas alfabetizadas e o preço do livro era bastante elevado. Nas cortes ou nos campos, os livros eram lidos em voz alta para familiares e amigos, tanto com finalidade de instrução quanto de entretenimento (MANGUEL, 1999, p. 138-139). Além disso, podia-se ouvir um texto recitado, cantado ou encenado por jograis e trovadores:

Havia diferentes maneiras de ouvir um texto. A partir do século XI, em todos os reinos da Europa, *joglars* itinerantes recitavam ou cantavam versos deles mesmos ou de autoria dos mestres trovadores, armazenados em suas prodigiosas memórias. Esses *joglars* eram artistas públicos que se apresentavam em feiras e mercados, bem como diante das cortes. Eram, em sua maioria, de origem pobre e em geral negavam a eles a proteção da lei e os sacramentos da igreja. Os trovadores [...] descendiam de linhagens nobres e escreviam canções formais em louvor de seus amores

inatingíveis. [...] os *joglars* eram mais populares que os trovadores (MANGUEL, 1999, p. 139).

Na interpretação da poesia medieval, por jograis e trovadores, segundo Paul Zumthor (1993, p. 165-166), entrava em jogo não apenas uma dicção, mas sim uma “retórica da voz”, ou seja, “uma maneira de o falante ‘colocar’ a poesia, ao mesmo tempo em que se coloca no bojo da comunidade daqueles que o escutam”. Essa “técnica elocutória”, que é a “arte da voz”, não se restringe a uma simples memorização. Nela, a ação do intérprete empenha sua mente e seu corpo, pois envolve um conhecimento, a inteligência, a sensibilidade, os nervos, os músculos, a respiração, bem como um talento para reelaborar o que é lido, encenado ou cantado, diante do público presente. Neste ato, integra-se também o gesto, que contribui com a voz para fixar e compor o sentido do texto; e a junção desses dois elementos, voz e gesto, se apresentam, assim, como uma verdade persuasiva para o ouvinte (ZUMTHOR, 1993, p. 244-245). No século XII, o gesto humano assume um lugar importante no pensamento da época. Hugues de Saint-Victor, em seu tratado sobre a formação dos noviços, citado por Zumthor (1993, p. 242), afirma que “um gesto é ao mesmo tempo movimento e figuração da totalidade do corpo”. Ainda no século XIX, o gesto constitui objeto de aplicação, ocupando um grande espaço, em vários manuais de elocução destinados a atores ou oradores (Ibid., 1993, p. 243).

A leitura em voz alta recomendada por Antenor Nascentes, Silveira Bueno e Alberto de Oliveira – uma leitura oral que, pela pronúncia das palavras, pausas e inflexões da voz, e sendo acompanhada de gestos e do jogo fisionômico, procura transmitir o sentido que se julga ser aquele que o autor desejou dar ao seu texto –, ecoa uma tradição que pode ser observada desde a Grécia Antiga, em Roma e também na Idade Média. O ideal de formação do orador, presente na cultura antiga, e com o qual as recomendações dos autores didáticos brasileiros estudados mantém estreita relação, apresenta-se também no ensino jesuítico praticado no Brasil do século XVI ao XVIII. A persistência dessa tradição no ensino continua ainda por muito tempo em nosso país, como é possível notar na importância dada à retórica no currículo do ensino secundário do século XIX, bem como no modo como a disciplina escolar Português se apropriou de preceitos retóricos ao longo de sua história, da segunda metade do século XIX até o início do XX.

Depois do fim da Idade Média, quando a retórica antiga é reativada no movimento contra-reformista da Igreja Católica, a partir do Concílio de Trento, no século XVI, a retórica – enquanto interpretação escolástica de conceitos e preceitos retóricos gregos e latinos –

tornou-se uma das principais disciplinas do ensino jesuítico⁸ (HANSEN, 2011, p. 25-26; 2015, p. 118-119). No Brasil Colonial, essa retórica, além de ser institucionalizada nos colégios da Companhia de Jesus – que aqui se instalaram em 1549 e funcionaram até 1760, data em que a Companhia foi expulsa pelo Marquês de Pombal –, esteve presente também nas práticas artísticas de poetas, oradores, historiadores e autores de prosa de ficção. A arte retórica praticada no ensino, na oratória e na escrita correspondia ao costume de recorrer a normas e preceitos da técnica de falar bem (*tékhne rethoriké*), descrita primeiramente por Aristóteles, e retomada em tratados romanos (*ars bene dicendi*), como o do autor anônimo de *Ad Herennium*, os textos de Cícero, a *Arte Poética*, de Horácio, e a *Instituição oratória*, de Quintiliano, etc. (HANSEN, 2015, p. 119):

O costume ou *consuetudo* regula os modos particulares como os autores coloniais memorizam e imitam *elencha auctorum*, elenco de autores, que fornecem argumentos e técnicas para inventarem, disporem, ornamentarem, memorizarem e dramatizarem discursos de maneira verossímil e decorosa para públicos empíricos dotados de competências diversas (HANSEN, 2015, p. 119).

Nos colégios jesuítas, onde a elite colonial brasileira era educada com o fim de dirigir a sociedade, de modo a consolidar o projeto colonizador de Portugal e fortalecer os laços da Colônia com a Metrópole, ministrava-se o curso de Letras Humanas⁹ (LEITE S. J., 1938, t. I, p. 71-72; AZEVEDO, 2010, p. 554). De acordo com o *Ratio studiorum* de 1599, método pedagógico dos jesuítas, esse curso tinha duração média de seis ou sete anos, e abrangia gradativamente cinco classes: gramática inferior, gramática média, gramática superior, humanidades e retórica (FRANCA S. J., 1952, p. 47-48; LEITE S. J., 1949, t. VII, p. 154). Essa forma de estudo gradual alicerçava-se em preceitos da cultura greco-romana, que estabeleciam a gramática como propedêutica à retórica, disciplina com a qual se concluíam os estudos nos colégios, e, portanto, a formação do orador¹⁰.

⁸ De acordo com Hansen (2011, p. 26), “a Retórica efetivamente nunca havia deixado de estar presente, embora até o início do século XVI sua presença no ensino fosse por assim dizer muito mais modesta, como é o caso do seu emprego na arte medieval de escrever cartas, a *ars dictaminis*”.

⁹ 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 secundário 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 curso de Letras Humanas consistia numa gradação superior às *escolas de ler, escrever e contar*, ou *escolas dos meninos*. Ao contrário do curso de Letras Humanas, que era oferecido unicamente nos pátios dos colégios jesuítas para os filhos dos colonos, as *escolas de ler, escrever e contar*, ou *escolas dos meninos*, por estabelecer relações com os ideais evangelizadores da catequese, funcionavam tanto nos colégios como nas casas da Companhia de Jesus espalhadas pelas capitânicas, estendendo-se também aos filhos dos índios (LEITE S. J., 1938, t. I, p. 71-72). De acordo com Azevedo (2010, p. 545), 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”.

¹⁰ A organização das classes do *Ratio studiorum* é herdeira do sistema das artes liberais, fixado primeiramente entre os gregos. De acordo com Curtius (2013, p. 72-73, 78), essas artes, que se constituíam em número de sete,

Até a segunda metade do século XIX, a retórica funciona ainda como principal modelo de representação, e continua sendo transmitida no ensino, como é possível observar no currículo do Colégio Pedro II (HANSEN, 2011, p. 25-26). Fundado em 1837, e concebido como estabelecimento padrão para o ensino secundário brasileiro, o Colégio Pedro II teve implantada em 1839 a primeira cadeira de Retórica do Rio de Janeiro. A disciplina, juntamente com os conhecimentos ministrados em Poética, Literatura e Português, durante quase todo o período oitocentista, visava à formação de Bacharéis em Letras; originando escritores e oradores hábeis no manejo dos preceitos retórico-poéticos, os quais se dedicariam à escrita literária ou jornalística, à ocupação de cargos públicos, ou seguiriam cursos superiores para o exercício das profissões liberais (cf. ACÍZELO DE SOUZA, 1999, p. 30, 86-92). A importância dada à eloquência, por essa elite intelectual e econômica brasileira, se faz notar até o final do século XIX. Em uma carta de 05 de abril de 1882, endereçada à sua irmã, a preceptora alemã radicada no Brasil, Ina von Binzer, relata:

Os brasileiros dão ótimos advogados, podendo dessa forma aproveitar seu talento declamatório. Dão a vida por falar, mesmo quando é para não dizer nada. Com a eloquência que esbanjam num único discurso, poder-se-iam compor facilmente dez em nossa terra; embora não possuam verdadeira eloquência nem marcada personalidade, falando todos com a mesma cadência tradicional usada em toda e qualquer circunstância. Tudo é exterior, tudo gesticulação e meia cultura. O fraseado pomposo, a eloquência enfática já são por si só próprios falsos e teatrais; mas se você tirar a prova real, se indagar sobre qualquer assunto, não se revelam capazes de fornecer a informação desejada (BINZER, 1994, p. 95).

Ao analisar o currículo do Colégio Pedro II, a pesquisadora Márcia Razzini (2000, p. 42) observa que a disciplina escolar Português, tendo sido institucionalizada em 1838 como estudos de gramática portuguesa, a partir da década de 1850, passa a incluir também em seu programa práticas de leitura e recitação, as quais eram antes reservadas às cadeiras de Retórica e Poética. Assim, essas atividades são recomendadas (além de gramática e exercícios ortográficos) nos planos de ensino de Português dessa instituição, de 1858 a 1863, para o 1º ano, série em que a disciplina era oferecida¹¹. No currículo de 1870 – quando as aulas de Português, além de ocorrerem no 1º ano, se estendem ao 2º e 3º ano –, são indicadas “a leitura em voz alta, clara e pausada, com as devidas inflexões, de modo que a pronúncia seja perfeita e guarde-se pontuação”, bem como a recitação, que consistia em o aluno ter “decorado um

eram chamadas liberais, porque deveriam ser cultivadas pelo homem livre, sem que isso representasse possibilidade de ganho monetário. Abarcavam 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.

¹¹ Os programas de Português do Colégio Pedro II, aqui referidos, foram compilados por Razzini (2000, p. 283-338); exceto o de 1891, que foi publicado na *Revista Pedagógica*, em maio de 1891 (p. 64-75).

trecho depois de bem explicado e compreendido por ocasião da leitura”. Em 1877, para o 1º e 2º ano, sugerem-se a “leitura expressiva e recitação de cor de prosadores e poetas”, duas horas por semana; sendo que no 2º ano, “o professor designa[ria] os trechos em prosa ou verso que os alunos te[r]iam de recitar na classe. [...] e os alunos, depois de tê-lo decorado, recitar[iam] no dia seguinte com a devida congruência, expressão e beleza”. Conforme o programa de ensino de 1881, a “leitura e recitação de prosadores e poetas brasileiros e portugueses”, com explicação do trecho lido, continuariam a ser realizadas no 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano do secundário:

1º ano

Leitura e recitação

Consistirão principalmente estes exercícios:

1º - Na leitura, em voz alta e distinta, de trechos apontados pelo professor;

2º - Na explicação do sentido dos termos, frases e períodos em que não tenham sido compreendidos pelos alunos, devendo nessa explicação indicar-se os principais sinônimos das palavras e acepção especial de cada um deles;

3º Na recitação, do mesmo trecho, com a devida entonação e inflexões, de modo a reproduzir a ideia e o sentimento do autor.

2º ano

Nos exercícios de leitura, quer de prosa, quer de verso, além da indispensável condição de serem proferidas as palavras em voz alta, pura, correta e clara, o professor exigirá de cada aluno por sua vez a enunciação dos trechos congruentes, expressiva, bela e acompanhada de gestos, para que não somente se ouça o teor do texto, mas também se perceba o pensamento e as imagens, sentindo-se ao mesmo tempo os afetos que ele significa. Os alunos ao prepararem as lições deverão procurar no dicionário as palavras cuja significação não souberem, cumprindo ao professor auxiliá-los na inteligência do pensamento do autor e explicar-lhes as expressões menos usuais.

Decorado um trecho depois de bem explicado e compreendido por ocasião da leitura, fá-lo-á o professor recitar no dia seguinte pelo aluno que designar.

3º ano

Nos exercícios de leitura e recitação, observar-se-á o que fica indicado para o 2º ano, incumbindo ao professor fazer notar a propriedade das expressões à construção vernácula e à dicção correta e elegante, dando aos alunos as noções de mitologia, história, geografia, etc., que forem indispensáveis para a inteligência do texto.

4º ano

O professor designará os trechos de prosa e verso, que os alunos têm de ler na aula. Aquele a quem incumbir essa tarefa reproduzirá em dicção livre, correta e airosa as ideias ou os fatos principais do texto; o professor, acrescentando às explicações que der para fazer bem compreender o assunto, as observações convenientes sobre o tom e qualidades gerais e particulares do estilo, habituará o aluno a julgar da solidez dos pensamentos do autor e das belezas da forma. Os trechos assim explicados serão recitados na aula no dia seguinte.

5º ano

Os exercícios de leitura devem ser efetuados pelo modo indicado para o 4º ano (Programa de Português de 1881 do Colégio Pedro II *apud* RAZZINI, 2000, p. 299-304).

Entre os anos de 1882 e 1930, a leitura e a recitação são ainda recorrentes nos programas de Português do Colégio Pedro II¹². Em 1891, quando a instituição passa a denominar-se Ginásio Nacional, devido à instauração do regime republicano, são indicados para o 2º, 3º e 4º ano:

2º ano

Português

[...]. Leitura e recitação de trechos de prosadores e poetas brasileiros e portugueses do século atual, explicação do sentido preciso de cada período e de cada parágrafo.

3º ano

Português

[...]. Leitura e recitação de trechos de prosadores e poetas brasileiros e portugueses, explicação do sentido geral de todo o trecho lido ou recitado.

4º ano

Português

Leitura e recitação de trechos de prosadores e poetas brasileiros e portugueses, exposição do conteúdo de cada trecho por outras palavras (BRASIL, Programa do ensino do Ginásio Nacional do ano de 1891 *apud* REVISTA PEDAGÓGICA, mai. 1891, p. 64-75).

Os exames preparatórios de português, exigidos para o ingresso nos cursos superiores, também contemplavam a leitura expressiva. Assim, o Decreto n. 12 de 9 de dezembro de 1892, que tratou da “reorganização do ensino público no Estado das Alagoas”, e a legislação do ensino da capital do Rio de Janeiro de 1895, ambos os documentos publicados na *Revista Pedagógica* (órgão da União) respectivamente em março de 1894 e dezembro de 1895, dividiam esses exames em duas partes, uma escrita e outra oral. Nesta última, eram requeridos “leitura expressiva de um trecho sorteado de prosador e poeta de nota, resumo de seu conteúdo a livro fechado, explicação de termos e análises”¹³ (ALAGOAS. Decreto n. 12 de 9 de dezembro de 1892. Reorganização do ensino público no Estado das Alagoas *apud* REVISTA PEDAGÓGICA, mar. 1894, p. 174; BRASIL. Exames de preparatórios *apud* REVISTA PEDAGÓGICA, dez. 1895, p. 388).

Em 1931, após ter vigorado treze programas diferentes desde 1892, no colégio Pedro II, e tendo sido criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, durante o governo de Getúlio Vargas, fica estabelecido um novo programa de Português, elaborado no âmbito da

¹² Aqui nos referimos aos Programas de Português do Colégio Pedro II, elaborados nos anos de 1882 (1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano), 1892 (3º, 4º e 5º ano), 1893 (1º e 2º ano), 1895 (1º e 2º ano), 1897 (1º e 2º ano), 1898 (1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano), 1912 (1º, 2º e 3º ano), 1915 (1º e 2º ano), 1916 (1º e 2º ano), 1917 (1º e 2º ano), 1926 (1º ano), 1928 (1º ano), 1929 (1º ano), 1930 (1º ano), reunidos por Razzini (2000, p. 309-338).

¹³ A parte escrita dos exames preparatórios de português constava “de uma redação, cujos temas [eram] fornecidos pela comissão examinadora e da análise lexicológica de um trecho clássico português, tirado à sorte” (ALAGOAS. Decreto n. 12 de 9 de dezembro de 1892. Reorganização do ensino público no Estado das Alagoas *apud* REVISTA PEDAGÓGICA, mar. 1894, p. 174; BRASIL. Exames de preparatórios *apud* REVISTA PEDAGÓGICA, dez. 1895, p. 388).

Reforma Francisco Campos¹⁴. De acordo com o documento, a “recitação de pequenas poesias, previamente interpretadas” deveria ocorrer na primeira e na segunda série do ciclo fundamental:

Primeira e segunda séries

Leitura de trechos de prosadores e poetas contemporâneos, escolhidos de acordo com a capacidade média da classe. Explicação dos textos. Estudo metódico do vocabulário. Reprodução oral do assunto lido.

Recitação de pequenas poesias, previamente interpretadas (Programa de Português do Curso Fundamental do Ensino Secundário, expedido pela Portaria de 30 de junho de 1931 *apud* RAZZINI, 2000, p. 344-346).

Quando Antenor Nascentes elabora *O idioma nacional na escola secundária*, publicado em 1935, é com as normas deste programa de 1931 que seu livro procura estar em consonância. Assim, o manual parece ter o objetivo de funcionar como subsídio ao professor de português na execução do currículo, oferecendo-lhe métodos de ensino e explicações dos conteúdos exigidos para a 1ª, 2ª, 3ª, 4ª e 5ª séries do curso fundamental. Contudo, o texto de Nascentes apresenta recomendações que já faziam parte dos planos de ensino do Colégio Pedro II desde 1858, data em que a disciplina Português passou a incluir a leitura e recitação em seu programa, práticas antes restritas às cadeiras de Retórica e Poética. Desse modo, tanto o livro de Antenor Nascentes quanto os programas de ensino de Português vigentes entre 1858 e 1931, no que concerne ao ensino da leitura, refletem o ideal de formação do orador, ou seja, o domínio da eloquência. A permanência de uma longa tradição retórica no ensino da leitura em voz alta pode ser observada até os anos de 1970, conforme indiciam outros manuais do professor, publicados posteriormente, como *Português através de textos*, de Magda Soares (9ª ed. 1969), programas de ensino que vigoraram entre 1951 e 1961, e depoimentos de professoras de português que atuaram no período.

Embora a leitura em voz alta e a recitação não sejam mencionadas no programa de 1942, instituído na Reforma Capanema¹⁵, a “leitura expressiva” volta a ser novamente recomendada em 1951, nas “Instruções metodológicas para execução do programa de

¹⁴ A Reforma Francisco Campos (1931) procurou dar organicidade ao ensino secundário, ao estabelecer o currículo seriado, a frequência obrigatória, dois ciclos, um fundamental, de cinco anos (nos quais a disciplina Português era oferecida), e outro complementar, de dois anos (em que se oferecia a disciplina Literatura para os candidatos ao curso de Direito); bem como 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. 135-136; SOUZA, 2008, p. 149; BICCAS e FREITAS, 2009, p. 67).

¹⁵ Entre 1942 e 1946, por iniciativa do então Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, foram promulgadas as Leis Orgânicas do Ensino, as quais abrangiam o ensino primário, o ensino secundário, o ensino profissional técnico e o ensino normal. A Lei Orgânica do Ensino Secundário, Decreto 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).

Português”, que acompanham o programa oficial da disciplina substituto ao de 1942; e, posteriormente, na “Amplitude e desenvolvimento das matérias obrigatórias”, emitidos junto à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961¹⁶:

Leitura expressiva, vocabulário e ortografia

[...]

Com esse caráter predominantemente educativo prosseguirá a leitura por todo o curso secundário; mas tão cedo quanto possível começará o professor a tirar dela tudo o que seja necessário para a cultura intelectual dos alunos, esforçando-se por estimular neles o gosto literário e exigindo-lhes, cada vez mais, expressão correta e elegante não só no falar, senão também no escrever (Instruções metodológicas para a execução do programa de Português, expedido pela Portaria nº 1.045, de 14 de dezembro de 1951 *apud* RAZZINI, 2000, p. 366).

1º - Expressão oral

[...]

As observações de caráter gramatical e estilístico serão precedidas da leitura expressiva do texto e da exposição oral, resumida, uma vez esclarecido aquele em todas as suas dificuldades. Quando a unidade do texto não for completa, caberá ao professor situá-lo na obra de que foi extraído, a fim de que o aluno possa bem compreendê-lo e apreciá-lo (Amplitude e desenvolvimento das matérias obrigatórias, expedidos pela Portaria nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 *apud* RAZZINI, 2000, p. 370).

Na década de 1960, as críticas que já vinham sendo desferidas desde os anos de 1920 à prática da leitura oral no ensino, em artigos de revistas de ensino, pelos pedagogistas da Escola Nova, como veremos mais adiante, aparecem também em manuais para o ensino secundário, como *Português através de textos*, manual do professor elaborado por Magda Soares. De acordo com o livro escolar mencionado, a leitura em voz alta provocaria a distração pelo som da voz, atrapalhando, assim, a compreensão do texto lido (cf. SOARES GUIMARÃES, 1969, 7ª ed., p. 42). Por outro lado, embora a autora critique a leitura em voz alta, considera-a como vantajosa, principalmente por ser um “precioso auxiliar da expressão oral, na medida em que treina o aluno na articulação clara, boa dicção, educação da voz, segurança e naturalidade no falar”:

[...] a leitura oral apresenta também vantagens que não devem ser desprezadas. Uma delas é seu valor socializante, cooperando na desinibição de alunos tímidos e retraídos (valor particularmente importante nas primeiras séries ginasiais). Por outro lado, a leitura oral é precioso auxiliar da expressão oral, na medida em que treina o aluno na articulação clara, boa dicção, educação da voz, segurança e naturalidade no falar. Além disso, é quando um aluno lê, e os outros apenas ouvem, com os livros fechados, que surge excelente oportunidade para desenvolver a capacidade de *ouvir* com atenção (SOARES GUIMARÃES, 1969, 7ª ed., p. 42, grifo da autora).

Considerando a leitura em voz alta como uma prática vantajosa, e que por isso deveria ser ensinada, Magda Soares passa então a apresentar uma “técnica da leitura oral”, cuja finalidade parece ser a de auxiliar o professor a dirimir os erros no ensino deste tipo de leitura,

¹⁶ Os programas de Português de 1942, 1943, 1951 e 1961, mencionados, foram organizados por Razzini (2000, p. 344-371).

realizando-o de forma mais acertada, conforme as concepções da autora. O desenvolvimento dessa técnica implicaria seguir algumas recomendações, tais como: 1) a leitura oral deveria ser ouvida, sem ser acompanhada nos livros pelos ouvintes; 2) perguntas de compreensão deveriam ser feitas pelo professor antes ou após a leitura; 3) a leitura do texto deveria ser efetuada integralmente por um só leitor; 4) quando o texto fosse mais difícil, como no caso da poesia, a leitura deveria ser realizada pelo professor; 5) o aluno deveria preparar-se previamente para a leitura oralizada; 6) a leitura oral deveria ser seguida da leitura silenciosa. Para a maioria dessas recomendações, a autora expõe argumentos que procuram justificar a sua execução, um recurso empregado como meio de persuadir o professor de português, leitor do manual, a acatar as sugestões. Diferentemente do que ocorre nos livros *O idioma nacional na escola secundária*, de Antenor Nascentes, *Manual de calífasia e arte de dizer*, de Silveira Bueno, e *Céu, terra e mar*, de Alberto de Oliveira – os quais centravam suas orientações na figura do leitor, sugerindo as atitudes adequadas, concernentes a este, para a boa leitura oral –, *Português através de textos* engloba também a figura do ouvinte. De acordo com o texto didático de Magda Soares, além das vantagens para quem lê, “a leitura apenas ouvida” levaria ao desenvolvimento da capacidade de ouvir com atenção:

Técnica da leitura oral

Há também aqui, vários aspectos importantes a serem observados.

Em primeiro lugar, convém insistir em que a leitura oral deve ser *ouvida* apenas, pelos alunos, nunca acompanhada nos livros. A razão disso é que a leitura silenciosa é sempre mais rápida que a oral, de modo que os que acompanham ou acabam antes ou se forçam a ler lentamente, tornando-se enfadonho o primeiro contato com o texto. Além disso, a leitura apenas ouvida leva, como já foi anteriormente dito, ao desenvolvimento da capacidade de ouvir com atenção. Naturalmente, para que essa atenção realmente exista, deve aqui também o professor fazer perguntas de compreensão do texto, antes ou após a leitura, como já foi sugerido para a leitura silenciosa.

É importante ainda que o texto seja integralmente lido por um só indivíduo – ou por um aluno, ou pelo professor. A leitura por vários alunos (cada um lendo um pequeno trecho) fragmenta o texto, destruindo a impressão que um primeiro contato com a mensagem deve e precisa causar. A leitura por vários alunos só se justifica quando o texto é dialogado – neste caso, cada aluno assume o papel de um personagem, funcionando ainda um aluno como narrador.

Quando o texto é de leitura mais difícil, deve ser lido pelo professor. Poesias, por exemplo.

Quando a leitura vai ser confiada a um aluno, convém preveni-lo na véspera, para que possa preparar-se e não prejudicar o primeiro contato dos alunos com o texto através de uma leitura sincopada e defeituosa. Tal preparação é particularmente importante quando se escolhe para fazer a leitura – como é conveniente – aqueles alunos que mais dela necessitam, ou como meio de desinibição, ou como meio de aperfeiçoamento da linguagem oral (dicção, tom de voz, articulação correta e clara etc.).

Frequentemente é aconselhável também que se faça seguir à leitura oral uma leitura silenciosa dos alunos, a fim de que se complete a compreensão, pelo menos enquanto não estão eles suficientemente treinados no ouvir atenta e compreensivamente (SOARES GUIMARÃES, 1969, p. 43-44, grifos da autora).

Essa ambivalência em relação à leitura em voz alta, na qual este modo de ler é visto como prejudicial e vantajoso ao mesmo tempo, na exposição de Magda Soares, pode ser explicada, de um lado, pela incorporação nos enunciados da autora do ideário da Escola Nova (o qual procurava restringir o tempo dedicado à leitura oral na sala de aula e promover a leitura silenciosa), e de outro, pela preservação no discurso de uma prática, o ler oralmente, que já integrava a história da cultura escolar. Tendo em vista que a cultura escolar é formada por um conjunto de práticas engendradas por coerções pedagógicas e didáticas que acompanham em permanência o ensino oferecido no interior da escola (cf. CHERVEL, 1998, p. 7), ao reconhecer a leitura oralizada como vantajosa e ao fornecer uma técnica da leitura oral, Magda Soares, assim como Antenor Nascentes, Silveira Bueno e Alberto de Oliveira, dialoga com um elemento dessa cultura, promovendo a sua conservação. Os enunciados sobre a leitura em voz alta, presentes nos textos didáticos estudados desses autores brasileiros, compõem um discurso pedagógico de caráter instrutivo, com orientações metodológicas que procuram direcionar as práticas de ensino do professor de português. Por outro lado, os enunciados dos pedagogistas da Escola Nova, como veremos mais adiante, compõem um discurso pedagógico de caráter mais científico, sustentando suas considerações sobre a leitura em voz alta e silenciosa em embasamentos da psicologia, sociologia positivista e biologia, ciências que se tornaram referência para a pedagogia a partir do final do século XIX e início do XX.

A prática da leitura oral, recomendada em programas oficiais de ensino para a disciplina Português desde 1858 até 1961, e sugerida nos livros escolares *O idioma nacional na escola secundária*, de Antenor Nascentes, *Manual de calígrafia e arte de dizer*, de Silveira Bueno, *Céu, terra e mar*, de Alberto de Oliveira, e *Português através de textos*, de Magda Soares, pode ter perdurado até os anos de 1970, conforme demonstram os estudos de Graziela de Angelo (2011, p. 142-147). De acordo com a pesquisadora, que entrevistou professoras de português atuantes nos decênios de 1950, 1960 e 1970, entre as atividades realizadas a partir da leitura de textos, além do trabalho com vocabulário para tratar da significação das palavras, dos exercícios de substituição de palavras sinônimas e de análise sintática, figurava também a leitura oral, segundo descrito pelas entrevistadas. Essa leitura oral relacionava-se estreitamente ao que algumas professoras concebiam por interpretação de um texto; visto que para elas, a “leitura correta”, feita de maneira “cuidadosa” em voz alta representava também a “interpretação correta” do texto lido. Nesses depoimentos, apresenta-se uma concepção de

leitura oralizada muito antiga que, como vimos anteriormente, parece estar presente em outros momentos da história das práticas e do ensino da leitura:

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 questioneei, apenas fiz a leitura correta que já tinha a interpretação correta (Profa. Ilka *apud* ANGELO, 2005, p. 147, grifos da autora).

Os discursos sobre as práticas de leitura na escola secundária, produzidos por professores secundaristas, em livros escolares de português, indiciam uma possível permanência da leitura em voz alta como um hábito prevalente no secundário. A importância conferida à leitura oral nesse nível de ensino pode estar relacionada às suas finalidades, que se diferenciavam daquelas do primário. De acordo com Rosa Fátima de Souza (2008, p. 89) e Maria Luísa Ribeiro (1992, p. 80-83), enquanto a escola pública primária tinha sido concebida como educação popular de caráter utilitário, na transição do século XIX para o XX, e ter iniciado a sua expansão ainda nesse período, a escola secundária, até pelo menos a década de 1940, continuava atendendo a um pequeno grupo social, composto pelos filhos de famílias da oligarquia agrária, de industriais, de grandes comerciantes, de profissionais liberais ou da incipiente classe média urbana. Nesse sentido, visto que a escola primária urbana visava à formação da classe trabalhadora da cidade, a prática da leitura silenciosa na escola, segundo os pedagogistas da Escola Nova, habilitaria esses trabalhadores a uma apreensão mais veloz das informações escritas, cada vez mais crescentes na sociedade urbana brasileira do início do século XX (VIDAL, 2011, p. 505, 508-509). Por outro lado, uma vez que a escola secundária voltava-se a uma pequena elite econômica e intelectual, preparando seus filhos para o ingresso nas faculdades de Direito, Medicina e Engenharia, esta se preocupava em oferecer-lhes estudos desinteressados para a aquisição de cultura geral (o que os elevava também em distinção social), conservando, assim, elementos da cultura escolar, como a leitura em voz alta, sem que se estabelecessem relações entre a prática escolar e o mundo do trabalho.

1.3 Leitura expressiva: uma forma de apreciação da literatura

[...] Certos tipos de material de leitura como poesia, descrições interessantes, passagens comoventes, só podem ser plenamente apreciados, quando lidos em voz alta [...].
Maria de Lourdes Vieira (*Revista de Educação*, mar. 1941/jun. 1943, p. 57-58)

No século XIX e ainda nas primeiras décadas do século XX, a leitura expressiva – a perfeita oralização do texto, observando-se a pronúncia das palavras, a inflexão da voz, a pontuação e as pausas – era considerada como o modo mais adequado de ler um texto literário. Apoiando-se na ideia de que esse modo de ler era capaz de promover uma plena apreciação da literatura, essa prática pode ser observada nas escolas primária e secundária, e em certos grupos sociais letrados ou entre aqueles compostos por ouvintes adultos não alfabetizados ou com experiência restrita de escolarização, durante esse período, no Brasil.

Na escola primária, apesar das críticas da Escola Nova ao ensino da leitura em voz alta, a oralização do texto literário continuou a ser recomendada, inclusive, por pedagogos comprometidos com o ideário escolanovista. Em artigo publicado em 1943, na *Revista de Educação*, a professora Maria de Lourdes Vieira, ligada à Escola Nova, propunha que o material a ser lido em voz alta na escola se restringisse ao literário, por considerar que “não é todo material que conduz, por si mesmo, a uma boa leitura oral”: “Não se prestam para isso [leitura em voz alta] os assuntos de feição informativa, mas as passagens emocionantes, trechos patéticos, dramáticos, humorísticos, descritivos, poéticos, dialogados etc.” (VIEIRA, mar. 1941-jun. 1943, p. 57-58). A partir de testemunhos de memorialistas, podemos recuar até o século XIX, no conhecimento da leitura em voz alta de texto literário praticada na escola primária brasileira. Ao recordar os tempos em que fora aluno da escola elementar, aproximadamente em 1840, o escritor José de Alencar (1829-1877), em sua autobiografia intelectual, menciona como aprendera de seu professor Januário a recitar “uma página de Frei Francisco de São Luís, ou uma ode do Padre Caldas, com correção, nobreza, eloquência e alma”:

Sabíamos pouco; mas esse pouco sabíamos bem. Aos onze anos não conhecia uma só palavra de língua estrangeira, nem aprendera mais do que as chamadas primeiras letras.

Muitos meninos, porém, que nessa idade tagarelam em várias línguas e já babujam nas ciências, não recitam uma página de Frei Francisco de São Luís, ou uma ode do Padre Caldas, com a correção, nobreza, eloquência e alma que Januário [o professor] sabia transmitir a seus alunos (ALENCAR, 2005, p. 24).

O educador Paschoal Lemme (1904-1997), também em suas memórias, registra a importância que a leitura em voz alta, e principalmente a recitação de poesias, adquiria nas aulas de língua materna, durante o curso primário que frequentou, provavelmente entre 1911 e 1918. Segundo o autor, as leituras eram “estudadas em casa e ‘tomadas’ pelo professor, ou perante a turma, num treino de desembaraço e boa dicção”; e as poesias, incluindo poemas longos, como *O melro*, de Guerra Junqueira, *O pássaro cativo*, de Olavo Bilac, *O navio negreiro*, de Castro Alves, *O I Juca Pirama*, de Gonçalves Dias, entre outros, eram “rigorosamente memorizadas e recitadas em aula, em verdadeiros torneios literários”:

O que melhor recorde dessa época é justamente o que se refere à aprendizagem da língua materna [...]. Os verbos eram cuidadosamente memorizados em todas as suas flexões, regulares e irregulares; as cópias, as leituras junto à mesa, estudadas em casa e “tomadas” pelo professor, ou perante a turma, num treino de desembaraço e boa dicção; as redações todas corrigidas e anotadas eram discutidas em aula; as poesias, rigorosamente memorizadas e recitadas em aula, em verdadeiros torneios literários. Guardo bem viva na memória a lembrança desses recitativos, que incluíam poemas bem longos, tais como *O melro*, de Guerra Junqueira; *O pássaro cativo*, de Olavo Bilac; *O navio negreiro*, de Castro Alves; *O I Juca Pirama*, de Gonçalves Dias, e tantos outros e também sonetos célebres, que até hoje, registrados na memória, somos capazes de repetir quase sem erro (LEMME, 2004, v. I, p. 93).

Há indícios de que a sobrevivência dessa prática de leitura oral de textos pertencentes à literatura ocorreu também na escola secundária. Em uma palestra proferida por Antonio Gonçalves da Silva, professor de português do antigo Liceu Nacional Rio Branco, intitulada “Educação estética – Gonçalves Dias”, a qual foi posteriormente transcrita e publicada na revista *Educação*, em abril de 1928, o professor mescla falas suas com a recitação de poesias por seus alunos. Nos trechos em que há comentários sobre algumas dessas recitações, o palestrante descreve a interpretação, ou a leitura expressiva, que duas alunas realizaram dos poemas do autor romântico. Nesses breves relatos, procura-se demonstrar como as leitoras tinham sido capazes de transmitir o sentimento, a angústia da alma feminina na poesia “Marabá”, e o canto de “Canção do Exílio”:

Na poesia “Marabá” [de Gonçalves Dias] é admirável a sensibilidade que revela. Soluça uma alma feminina, angustiada, como no-la interpreta a menina Maria Lucia (SILVA, 1928, p. 68).

A “Canção do Exílio” que a aluna Maslowa nos canta, deve ser canção popular em todo o Brasil e figurar no programa de canto de todas as nossas escolas (Ibid., p. 75).

Em *Português através de textos*, manual do professor para o curso ginasial, de 1969, como vimos anteriormente, Magda Soares recomenda que, no caso de repartir a leitura de um texto a um grupo de vários alunos, o professor considere que esse texto seja ficcional com diálogos, de modo que cada aluno se encarregue da leitura das partes de um personagem e um outro, das partes do narrador: “A leitura por vários alunos só se justifica quando o texto é

dialogado – neste caso, cada aluno assume o papel de um personagem, funcionando ainda um aluno como narrador” (SOARES GUIMARÃES, 1969, 7ª ed., p. 44). No que concerne à poesia, Magda Soares (1969, p. 80-81) sugere, em trecho também já citado, que se faça primeiramente uma “leitura expressiva do poema pelo professor, enquanto os alunos ouvem, com os livros fechados”; seguida de uma “leitura silenciosa pelos alunos”; podendo ocorrer ao final uma “discussão oral através de perguntas que levem o aluno a perceber e sentir a mensagem poética” (Ibid., p. 81). Visto que a função primordial da poesia, para a autora, é sensibilizar os alunos, as perguntas de compreensão podem, por vezes, ser dispensadas. Considerando-se que o ritmo e o som são elementos importantes na construção do poema, a leitura oral torna-se então, de acordo com o manual mencionado, quase indispensável para essa forma literária, e a declamação em coro se apresenta como um recurso a ser utilizado:

Talvez a melhor maneira de levar os alunos a perceber e sentir a mensagem poética seria a seguinte:

- a) leitura expressiva do poema pelo professor, enquanto os alunos ouvem, com os livros fechados;
- b) leitura silenciosa do poema pelos alunos;
- c) discussão oral através de perguntas que levem o aluno a perceber e sentir a mensagem poética .

Pode às vezes o professor realizar apenas as atividades a) e b) acima; lembramos, porém que a leitura oral é quase indispensável quando se trata de poema, em que tão importantes são os elementos ritmo e som.

Pode ainda o professor organizar a declamação em coro de certos poemas que melhor se adaptem a isso (*Competição*, de Cassiano Ricardo, *Preparação para a morte*, de Manuel Bandeira, *Nota Social*, de Carlos Drummond de Andrade). O coro falado é um excelente processo para desenvolvimento da capacidade de percepção de ritmo e som, além de muito colaborar na apreciação da mensagem poética (SOARES GUIMARÃES, 1969, 7ª ed., p. 80-81).

No ambiente doméstico, durante o século XIX e as primeiras décadas do século XX, em grupos familiares mais abastados da sociedade e, por conseguinte, com alto nível de letramento, as sessões de leitura em voz alta de obras literárias eram um acontecimento corriqueiro. Novamente em sua autobiografia intelectual, José de Alencar relata uma ocasião em que “lia com expressão uma das páginas mais comoventes” da biblioteca da família, aos onze anos de idade, para a sua mãe, sua tia D. Florinda e algumas de suas amigas, reunidas em uma sala de visitas da casa, e como essa leitura tinha sido capaz de comover as ouvintes, fazendo-lhes chorar:

Não havendo visitas de cerimônia, sentava-se minha boa mãe e sua irmã D. Florinda com os amigos que pareciam, ao redor de uma mesa redonda de jacarandá, no centro da qual havia um candeeiro.

Minha mãe e minha tia se ocupavam com trabalhos de costura, e as amigas para não ficarem ociosas as ajudavam. Dados os primeiros momentos à conversação, passava-se à leitura e era eu chamado ao lugar de honra.

Muitas vezes, confesso, essa honra me arrancava bem a contragosto de um sono começado ou de um foguedo querido; já naquela idade [aos onze anos] a reputação é um fardo e bem pesado.

Lia-se até a hora do chá, e tópicos havia tão interessantes que eu era obrigado à repetição. Compensavam esse excesso, as pausas para dar lugar às expansões do auditório, o qual desfazia-se em recriminações contra algum mau personagem, ou acompanhava de seus votos e simpatias o herói perseguido.

Uma noite, daquelas em que eu estava mais possuído do livro, lia com expressão uma das páginas mais comoventes da nossa biblioteca. As senhoras, de cabeça baixa, levavam o lenço ao rosto, e poucos momentos depois não puderam conter os soluços que rompiam-lhes o seio.

Com a voz afogada pela comoção e a vista empanada pelas lágrimas, eu também cerrando ao peito o livro aberto, disparei em pranto e respondia com palavras de consolo às lamentações de minha mãe e suas amigas (ALENCAR, 2005, p. 27-28).

Rachel de Queiroz (1910-2003) é outra escritora que também relata ter participado de sessões de leitura em voz alta de obras literárias, juntamente com seus familiares. Em sua autobiografia (escrita em conjunto com sua irmã Maria Luíza de Queiroz), a escritora relembra as ocasiões em que seu pai e sua mãe liam em voz alta para ela ouvir, quando era ainda adolescente, por volta dos anos de 1920; e como seus pais omitiam as passagens licenciosas do romancista português Eça de Queiroz, por exemplo, “disfarçando e pulando os pedaços escabrosos”:

Nunca fiz e nunca me interessei por curso superior. Embora na minha época já houvesse mulheres formadas, médicas, juízas, eu era a total autodidata. Toda a escolaridade que tive foi de junho de 1921 a novembro de 1925. Contudo eu lia muito. Mamãe tinha uma biblioteca muito boa e tanto ela quanto papai me orientavam nas leituras. Quando eu era adolescente, eles liam para eu ouvir, faziam mesmo sessões de leitura; e quando chegavam os pedaços mais escabrosos, de Eça, por exemplo, discretamente pulavam e disfarçavam. Não queriam me privar da leitura, mas naquele tempo uma moça não podia ler cena de sexo. Não se usava, era um escândalo dos diabos. Isso eles conseguiram manter até eu começar a escrever. Me lembro de que quando escrevi João Miguel foi uma mulher lá em casa dizer a mamãe: “Clotilde, você não acha que João Miguel tem cenas muito cruas para Rachelzinha ter escrito?” E mamãe: “Pois é, se não fosse ela que tivesse escrito essas cenas eu não deixaria que ela lesse...” Mamãe falou de gozação, mas a mulher saiu muito consolada (QUEIROZ, 1998, p. 30).

Além do ambiente doméstico, a leitura expressiva podia ocorrer também em círculos estudantis e em espetáculos teatrais. Não só José de Alencar lia novelas em voz alta para as mulheres da sua família, como também a sua obra *O Guarani*, em formato de folhetim, era lida oralmente por estudantes em São Paulo, “os quais se reuniam numa república, em que houvesse qualquer feliz assinante do *Diário do Rio*, para ouvirem boquiabertos e sacudidos [...] a leitura feita em voz alta por algum deles, que tivesse órgão mais forte”, conforme relatado pelo Visconde de Taunay, o autor de *Inocência*, citado por Magalhães Júnior (1977, p. 79-80):

O Rio de Janeiro, para assim dizer, lia *O Guarani* e seguia comovido e enleado os amores tão puros e discretos de Ceci e Peri e com estremeçada simpatia acompanhava, no meio dos perigos e ardis dos selvagens, a sorte vária e periclitante dos principais personagens do romance, vasado nos moldes do indianismo de Chateaubriand e Fenimore Cooper, mas cujo estilo é tão caloroso, opulento, sempre terso, sem desfalecimento e como que perfumado pelas flores exóticas das nossas

virgens e luxuriantes florestas. Quando a São Paulo chegava o correio, com muitos dias de intervalo, então reuniam-se muitos e muitos estudantes numa república, em que houvesse qualquer feliz assinante do Diário do Rio, para ouvirem boquiabertos e sacudidos, de vez em quando, por elétrico frêmito, a leitura feita em voz alta por algum deles, que tivesse órgão mais forte. E o jornal era depois disputado com impaciência e, pelas ruas, se viam agrupamentos em torno dos fumegantes lampeões das iluminações pública de outrora – ainda ouvintes a cercarem ávidos qualquer improvisado leitor (Visconde de Taunay *apud* MAGALHÃES JÚNIOR, 1977, p 79-80).

A leitura expressiva de novelas e romances, como forma de entretenimento, era praticada na Europa e nos Estados Unidos da América, no século XIX, ainda que a leitura silenciosa já tivesse se tornado um hábito usual a partir do século XVI. Durante o século XIX, temos o que Manguel (1999, p. 288) denominou de “idade de ouro da leitura pelos autores”. Segundo o historiador, essas leituras eram de dois tipos: “para os amigos, a fim de polir o texto final e avaliar o efeito de sua ficção sobre o público, e leituras públicas, apresentações pelas quais o autor ficaria famoso mais tarde” (MANGUEL, 1999, p. 288). Na Inglaterra, uma grande figura foi Charles Dickens que, em 1867, levou a ideia também aos Estados Unidos da América (TWIN, 2000, p. 228). Em sua autobiografia, o escritor norte americano Mark Twain (1835-1910), descreve uma leitura feita por Dickens no Steinway Hall, em dezembro daquele ano:

Ele [Dickens] lia as passagens mais intensas com grande entusiasmo e animação, dando um efeito comovente. Isso significa que não somente lia, mas também representava. Sua leitura da cena da tempestade, na qual Steerforth perdeu a vida, era tão vivaz e tão plena de energia, que era como se os fundamentos da casa tivessem sido arrancados, por assim dizer (TWIN, 2000, p. 229).

Nos teatros frequentados pelas classes sociais mais abastadas, no Brasil dos anos de 1930, a declamação de poesias era realizada principalmente por mulheres (atrizes ou poetisas), como nos informa Rachel de Queiroz em suas memórias. Ao narrar um acontecimento em que assistira a um recital, à época, a romancista comenta que “nesse tempo era moda declamar”, e que “mulheres que saíam fazendo recitais pelo Brasil todo [...] eram verdadeiras rainhas dos salões”; visto que “toda poetisa era também declamadora” (RACHEL DE QUEIROZ, 1998, p. 29):

A chegada de companhia de teatro numa cidade pequena, como a Fortaleza daquele tempo [1930], era um acontecimento. As famílias faziam assinaturas para toda a temporada. Nós, lá em casa, também. Mas durante os espetáculos, em vez de ficar com minha família na plateia, a rapaziada do Liceu e as moças da Escola Normal faziam um ‘trono’ para mim na ‘torrinha’ e eu ficava com eles. Lembro de uma vaia que demos em Maria Sabina, declamadora, vaia comandada por mim. Ela com um vestido branco, de mangas perdidas, declamando um negócio sobre o vento que dizia assim: “...e o vento faz uuuu...” Nesse tempo era moda declamar. Mulheres que saíam fazendo recitais pelo Brasil todo – Margarida Lopes, Ângela Vargas – eram verdadeiras rainhas dos salões. Toda poetisa era também declamadora. E Maria Sabina era uma das estrelas do ofício. Sei que toda vez que ela fazia ‘uuuuu’ a gente,

lá de cima, prolongava o ‘uuuu’, numa vaia. Foi o maior escândalo (RACHEL DE QUEIROZ, 1998, p. 29).

Os recitais no Brasil tinham tido o seu auge durante a segunda metade do século XIX, no Rio de Janeiro. Nos salões literários da cidade, reuniam-se representantes da alta sociedade carioca para ouvir/tocar piano, ler/ouvir poesia e conversar sobre temas de seu interesse. No romance *Senhora*, de José de Alencar, escrito em 1875, temos um breve retrato desses locais de divertimento, assim como de seus frequentadores: “Há anos raiou no céu fluminense uma nova estrela. Desde o momento de sua ascensão ninguém lhe disputou o cetro; foi proclamada a rainha dos salões. Tornou-se a deusa dos bailes; a musa dos poetas e o ídolo dos noivos em disponibilidade. Era rica e formosa” (ALENCAR, 1983, p. 13). Em uma carta endereçada à sua irmã, em 08 de fevereiro de 1882, a preceptora alemã Ina von Binzer, então residente na cidade carioca, ao descrever as artes praticadas no Brasil, chama a atenção de sua interlocutora para a pouca inclinação dos brasileiros para as artes plásticas, e observa serem estes mais afeitos às artes declamatórias e à música, principalmente a italiana e as operetas francesas:

[...]. Em geral, nota-se porém a pouca inclinação dos brasileiros para as artes plásticas, o que não se deve estranhar, visto demonstrarem muito maior atração pelas artes declamatórias, mais de acordo com o seu temperamento. O brasileiro é orador nato: declama quando fala uma frase mais longa e todos adoram a música, principalmente a italiana, além de operetas francesas – e Meyerbeer (BINZER, 1994, p. 77).

Segundo Antonio Candido (2007, p. 467-469), a partir da década de 1850, a poesia romântica brasileira “principia a triunfar nos salões, de mãos dadas com a música”, de modo que esse gosto do público, que relacionava literatura e música, passa a influenciar a própria criação literária do período:

Não esqueçamos, porém, que este é também o momento em que a poesia romântica principia a triunfar nos salões, de mãos dadas com a música. Tempos de recitativos que divulgaram e tornaram queridos os poemas dessa geração, formando um tipo de público que influenciou nos ritmos e no próprio espírito da poesia, dela requerendo inflexões de ternura e imagens acessíveis; favorecendo, numa palavra, o patético e a pieguice que marcam grande parte da convenção romântica (CANDIDO, 2007, p. 467).

Para além dos salões, no Rio de Janeiro do fim do século XIX e começo do XX, conforme Silvia Cristina Martins Souza (2015, p. 585), liam-se em voz alta ou cantavam-se poesias de um gênero menor – as quais eram escritas por indivíduos que tinham tido acesso a pouca ou nenhuma educação formal –, em outros “espaços de sociabilidade, tais como ruas, botequins, casas de pastos, cortiços e serestas, ou em locais de convivência forçada, como as cadeias”. Ainda nas primeiras décadas do século XX, registra-se a leitura oralizada de poesia

em grupos sociais de outras regiões do Brasil, como Pernambuco, os quais eram compostos de ouvintes adultos não alfabetizados ou com experiência restrita de escolarização, devido principalmente à baixa oferta de educação pública na localidade em que viviam. Ao pesquisar sobre a prática de leitura de cordéis no estado nordestino, durante os anos de 1930 e 1950, por meio de entrevistas feitas com leitores/ouvintes que vivenciaram essa prática, Ana Maria de Oliveira Galvão (2007, p. 91) descreve:

Comprados ou tomados de empréstimo, os folhetos eram lidos pelo vendedor ainda nas feiras e, posteriormente, em reuniões coletivas, onde ocorriam, em muitos casos, narrações de contos e cantorias. Os poemas eram lidos, principalmente, de maneira intensiva – ou seja, um mesmo folheto era lido diversas vezes pela mesma pessoa e/ou pelo mesmo grupo – e a memorização, facilitada pela própria estrutura narrativa e formal dos poemas, era considerada, pelos leitores/ouvintes, fundamental nos processos de apropriação das leituras (GALVÃO, 2007, p. 91).

De acordo com a pesquisadora, ainda que o cordel, naquele momento, fosse considerado como uma subliteratura no âmbito dos estudos literários, para os entrevistados, a leitura e/ou audição desse tipo de impresso relacionavam-se à experiência provocada pela literatura, estando associadas, na maior parte dos casos, ao lazer: “A dimensão estética e literária das histórias, ou seja, o fato de os poemas provocarem prazer e emoção, aparece como o ponto principal para a maior fruição do objeto de leitura” (GALVÃO, 2007, p. 91-92). Na leitura dos folhetos, realizada em feiras ou reuniões coletivas que ajuntavam os vizinhos de uma determinada localidade, eram consideradas importantes as competências de leitura daquele que lia em voz alta para os demais, tais como “saber manter o ritmo e destacar bem algumas frases e palavras”. Desse modo, assevera a autora que, “além de a história ser ‘bonita’, seu leitor deveria ter habilidades específicas para que os demais desfrutassem de sua leitura da maneira mais prazerosa possível” (GALVÃO, 2007, p. 92).

A história das práticas de leitura e escrita, no Ocidente, indica que a leitura oralizada demonstrava uma forte interação entre escrita literária e leitura. No mundo greco-romano, as formas literárias eram dominadas pela retórica, por isso, exigiam “uma leitura expressiva, modulada por tons e cadências de voz conforme o gênero do texto e os pretendidos efeitos de estilo” (CAVALLO, 2002, p. 80). Durante o século XIX, e ainda nas primeiras décadas do século XX, esse tipo de leitura continuou a ser praticado na Europa, Estados Unidos da América e Brasil, conforme atestam testemunhos de memorialistas, como os dos escritores Mark Twain, José de Alencar e Rachel de Queiroz, assim como pesquisas realizadas por Silvia Cristina Martins Souza (2015) e Ana Maria de Oliveira Galvão (2007). Como forma de entretenimento, o hábito de ler oralmente de modo expressivo ocorria em grupos familiares, círculos estudantis, espetáculos teatrais, em feiras ou reuniões que ajuntavam ouvintes/leitores

não alfabetizados ou com experiência restrita de escolarização, ou ainda em outros espaços de sociabilidade, como ruas, botequins, casas de pastos, cortiços e serestas, ou mesmo nas cadeias. Nas escolas primária e secundária, há indícios de que a leitura expressiva permaneceu como o modo mais adequado de ler um texto literário, por se acreditar que essa forma de leitura possibilitava a plena apreciação da literatura, até pelo menos a década de 1960, conforme registros autobiográficos de José de Alencar e Paschoal Lemme, e de acordo com o que nos é apresentado em artigos veiculados na *Revista de Educação* entre 1928 e 1943, e no manual do professor *Português através de textos*, de Magda Soares, cuja primeira edição é de 1966. Assim, o ensino da leitura em voz alta de textos pertencentes ao âmbito da literatura na escola parece estabelecer uma relação com práticas sociais de leitura expressiva empreendidas no período.

1.4 Leitura oralizada: as críticas da Escola Nova

Ler para si próprio é um meio de enriquecer e recrear o espírito; ler para outrem é também um meio de proporcionar prazer e difundir cultura, desde que isso se faça com a habilidade que à escola cumpre desenvolver.
José Santana de Castro (*Revista de Educação*, jan./jun. 1944, p. 155)

Entre as décadas de 1920 e 1940, a *Revista de Educação* publicou uma série de artigos sobre o ensino da leitura na escola primária. Alguns desses textos, escritos por pedagogistas ligados à Escola Nova, desferiam críticas à maneira como a leitura oral era ensinada, e ao tempo de estudo, considerado demasiado, que se dedicava a ela na escola. Acreditando que a leitura oral poderia ser puramente mecânica, ou seja, desprovida de compreensão, os escolanovistas passam então a apresentar sugestões de planos de ensino, em que se privilegiasse mais a leitura silenciosa e, em menor grau, a oralização do texto.

No artigo “Principais reformas modernas no ensino da leitura”, veiculado primeiramente no *Boletim da União Pan-Americana*, e republicado em português em junho de 1929 na *Revista de Educação*¹⁷, William S. Gray, professor de Educação da Universidade de Chicago, critica a leitura oral. Argumenta o autor que a leitura em voz alta abrange somente

¹⁷ O artigo de William S. Gray integrou o dossiê “O ensino da leitura”, do qual fizeram parte também os seguintes textos: “A leitura no primeiro grau”, de Gertrudes T. Shipley, inspetora de escolas primárias em Baltimore; “A leitura de livros no primeiro grau”, de Marjorie Hardy, professora da escola elementar da Universidade de Chicago; “O ensino da leitura no segundo grau”, de Eva E. Gerstmeyer, inspetora das escolas públicas de Baltimore; “A leitura nos graus intermediários”, de Mary A. Adams, inspetora das escolas públicas de Baltimore. A tradução e a divulgação de textos estrangeiros na *Revista de Educação* indicam uma estratégia de persuasão, que procurava apresentar ao seu público leitor as teorias mais adiantadas sobre o ensino da leitura.

um campo limitado, por não atender às exigências sociais da vida moderna a que o indivíduo é requerido, restringindo-se, assim, a três objetivos apenas: “a posse completa da mecânica da leitura, a formação de hábitos de boa leitura oral e o cultivo da apreciação da literatura” (GRAY, 1929, p. 272). Essas críticas persistem, em novos textos que serão editados na revista, até 1944. Em dezembro daquele ano, Olga Strehlneek elabora o ensaio intitulado “A psicologia da leitura e suas consequências educacionais”. Nesse texto, a então ex-assistente de Psicologia do extinto Instituto de Educação de São Paulo, sustenta que, ao se relacionar à arte da oratória, e ao priorizar o trabalho com textos literários, na escola, a leitura em voz alta deveria então ceder lugar à arte de ler (em silêncio) materiais mais diversificados, como livros, revistas científicas e jornais, tidos pela autora como repositórios dos conhecimentos e descobertas humanas (STREHLNEEK, 1944, p. 104). Um ano antes, em 1943, escrevia a professora adjunta do grupo escolar Dr. Cardoso de Almeida, de Botucatu, Maria de Lourdes Vieira, no artigo “O ensino da leitura nas classes adiantadas”, que a prática excessiva da leitura oral, a fim de levar à “posse completa da mecânica da leitura”, ou seja, o domínio perfeito da pronúncia do texto, pausas e inflexões da voz, poderia ser prejudicial. Para Maria de Lourdes Vieira – que apoia seus argumentos em experiências de investigadores da psicologia experimental, as quais considera “seguras” –, estando a atenção do leitor concentrada na emissão dos sons, seu pensamento tenderia a não interpretar convenientemente o sentido do texto, diminuindo o nível de compreensão (VIEIRA, mar. 1941-jun. 1943, p. 58).

O exame dos cursos de estudo em uso há 20 anos atrás mostra claramente que o ensino da leitura daquele tempo era dominado pela busca de três objetivos a saber, a posse completa da mecânica da leitura, a formação de hábitos de boa leitura oral e o cultivo da apreciação da literatura. Embora valiosos em si mesmos visam estes objetivos primariamente o desenvolvimento de certos hábitos fundamentais de leitura e o estímulo da leitura em um campo um tanto limitado (GRAY, 1929, p. 272).

A arte da oratória cedeu à arte de ler. Os livros, as revistas científicas e os jornais tornaram-se os armazéns de todos os conhecimentos e descobertas da raça humana. A página impressa é, muitas vezes, a única estrada para a aquisição do conhecimento (STREHLNEEK, 1944, p. 104).

Experiências seguras vieram, no entanto, provar de modo concludente que o excesso de leitura oral, implica no decréscimo da compreensão, porquanto a atenção, polarizada quase que exclusivamente no proferimento da palavra, não pode atender convenientemente à interpretação do pensamento. O excesso de leitura oral “forma e fixa hábitos de pronúncia e articulação lenta e laboriosa, que muitos investigadores alegam ser quase totalmente ruinosos para a formação dos hábitos contrários de leitura silenciosa, refletida, rápida e efetiva” (VIEIRA, mar. 1941-jun. 1943, p. 58).

Esses e outros textos veiculados na *Revista de Educação* entre 1929 e 1944 indicam uma nova concepção de leitura e de seu ensino, que parece ter sido elaborada no âmbito da Escola Nova. Enquanto os professores secundaristas Antenor Nascentes e Silveira Bueno, em seus respectivos livros escolares *O idioma nacional na escola secundária* e *Manual de caligrafia e arte de dizer*, produzidos na década de 1930 – período quase concomitante à publicação dos artigos em que os escolanovistas expõem os seus argumentos na revista –, enfatizam a parte mecânica da leitura em voz alta, por acreditarem que na pronúncia correta do texto seria transmitido também o seu sentido, os educadores escolanovistas, por influência da psicologia, colocam maior acento no aspecto psicológico ou racional da leitura, o qual, segundo a sua concepção, seria responsável pela compreensão do lido. Estabelece-se, assim, entre os escolanovistas, uma definição de leitura em voz alta como sendo “um complexo de atividades psicofísicas, que abrange, de um lado, o ajustamento óculo-vocal, e, de outro, as atividades mentais necessárias para a interpretação dos símbolos visuais”; na qual o último aspecto é preponderante (STREHLNEEK, 1944, p. 106-107). Afirma-se ainda que “enquanto os movimentos musculares e a vocalização constituem a mecânica da leitura e são de grande importância pedagógica, os processos psicológicos da leitura são, sem dúvida alguma, os mais importantes” (STREHLNEEK, 1944, p. 112). Para os pedagogistas Máximo de Moura Santos, assistente técnico do Departamento de Educação de São Paulo, que escreve o artigo “Ensinar a ler” (1944), e Rafael Grisi, professor-chefe da seção de Educação da Escola Normal Livre anexa ao Colégio Santa Inês, de São Paulo, autor do texto “O ensino da leitura: o método e a cartilha” (1944), uma vez determinados esses dois aspectos da leitura em voz alta, o mecânico e o racional, poderia então haver diferenças entre “pseudoleitura” e “verdadeira leitura”. A primeira corresponderia apenas ao ato ou habilidade de reagir, por meio de certos sons vocais, ao estímulo visual do sistema de símbolos alfabéticos, sem que houvesse reação com ideias, pensamentos e inteligência. Essa forma de leitura mecânica seria dirigida por um “automatismo psicológico” ou “reflexos condicionados”. A segunda, por se atentar mais aos movimentos do pensamento diante dos estímulos gráficos do que à emissão dos sons orais, é identificada como o “ato inteligente de reagir com ideias” ou “leitura consciente”:

A leitura oferece dois aspectos distintos, que devem coexistir para que ela mereça o nome: o mecânico e o racional.

O aspecto mecânico consiste em ir emitindo os sons representados pelas letras, isoladas ou combinadas nas sílabas, aquelas em palavras e estas em sentenças simples ou compostas, obedecendo aos sinais diacríticos e de pontuação.

O aspecto racional consiste na compreensão exata do que é lido (SANTOS, 1943, p. 20).

Leitura é a palavra que tem, ao menos, duas significações usuais e distintas.

A – Designa-se por leitura o ato ou habilidade de reagir, por meio de certos sons ao estímulo visual do sistema de símbolos alfabéticos. Neste caso, a leitura consiste no domínio de um laço de correspondência, mais ou menos convencional, entre fonemas e sinais gráficos e é possível ensinar-se alguém a “ler” numa língua desconhecida. [...].

Essa leitura apela apenas para o “automatismo psicológico” e, em seu substractum, não é mais do que uma “cadeia” de “reflexos condicionados”, conseqüentes a um treino de puro adestramento mecânico. [...].

É duvidoso, porém, que tal operação constitua verdadeira leitura; poderá ser, quando muito, alfabetização, ou, se se preferir, leitura formal, pseudoleitura. [...].

B – A segunda acepção da palavra leitura identifica-se com o ato inteligente de reagir com ideias – e acessoriamente com sons orais – ao estímulo visual (ou tátil, no caso dos cegos) do simbolismo alfabético. Ler é aqui, em essência, pensar em face de estímulos gráficos, reagir com inteligência. Esta é a leitura verdadeira. [...]

Conclusões

1.a) A leitura consciente sob suas formas silenciosa e oral – e de preferência sob a primeira – é a que deve ser cultivada na escola, desde as primeiras aulas, abolindo-se todo exercício de leitura puramente mecânica. [...] (GRISI, 1944, p. 45-56).

Dessa forma, a recomendação dos pedagogistas da Escola Nova ao professor primário era a de que este deveria privilegiar a “verdadeira leitura”, e abolir todo exercício de leitura mecânica, dando preferência, por vezes, aos exercícios de leitura silenciosa. Embora a leitura silenciosa fosse considerada superior à leitura em voz alta, pelos escolanovistas, por se tratar de um tipo de leitura que possibilitaria uma melhor compreensão do texto lido, uma leitura oral “inteligente” ou “consciente” continua a ser recomendada por esses mesmos educadores. Entre as razões para isso, conforme José Santana de Castro, diretor do grupo escolar de Itagaçaba, de Cruzeiro, em seu artigo “A leitura na escola primária” (1944), está o fato de a leitura oralizada constituir um importante meio de proporcionar prazer e difundir cultura, além de ser capaz de influir no desenvolvimento da linguagem oral:

Esta [a leitura], quando oral, deve ser aprimorada pela dicção, pontuação e modulação apropriada, influenciando notavelmente na linguagem, que é um valioso instrumento da vida de relação.

Quem sabe externar as suas ideias e sentimentos com clareza, propriedade e precisão, o faz com prazer e interesse para os que ouvem, quando [isso ocorre] através de uma voz bem timbrada, rítmica e harmoniosa (CASTRO, 1944, p. 155).

Nos Programas das Escolas do Distrito Federal, os quais tinham sido elaborados durante a reforma da Instrução Pública do Rio de Janeiro, liderada por Fernando de Azevedo, entusiasta e divulgador do ideário da Escola Nova, a leitura em voz alta aparece ainda relacionada a habilidades a serem desenvolvidas tanto no leitor quanto no ouvinte: “[...] a pessoa que faz leitura em voz alta habitua-se a enfrentar o auditório, aprende a dominar-se e a tornar-se desembaraçada; os que estão ouvindo aprendem a escutar, a comparar e a escolher” (RIO DE JANEIRO, Programas das Escolas do Distrito Federal *apud* REVISTA DE EDUCAÇÃO, dez. 1934, p. 295). De acordo com o documento, devido à importância da

leitura oral, caberia à escola exercitar, de forma apropriada, esse modo de ler: “De tal sorte, dado o alcance social da leitura falada, a escola tem o dever de aperfeiçoar essa forma de leitura” (p. 295).

Consoantes a tais recomendações, são publicados, também na *Revista de Educação*, artigos que apresentam planos para o ensino da leitura, com métodos e fases, os quais deveriam ser aplicados pelo professor repetidamente ao longo de todos os anos da escola primária. Assim, a educadora Leontina Silva Bush, apresenta no artigo “Sugestões de planos para o ensino de leitura”, de setembro de 1934, “um plano metodizando suas fases, segundo os objetivos visados: ler com compreensão, treinar o desembaraço, imprimir naturalidade e rapidez à leitura” (BUSCH, set. 1934, p. 53). Ao incluir, entre os objetivos do ensino da leitura, “ler com compreensão”, a autora lida com a ideia, sustentada pelos escolanovistas, de que pode existir uma leitura oral puramente mecânica, na qual não se chega a compreender os sentidos do texto lido. E a fim de não incorrer nesse erro, segundo o plano de Bush, as quatro primeiras fases se preocupariam com a compreensão, e apenas a última seria dedicada à oralização. A leitura oral, ao ocupar a quinta fase, constituiria então o último ponto de quatro fases anteriores, formadas, por sua vez, de leitura modelar pelo professor, leitura silenciosa pelos alunos, discussão, comentário e interpretação pela classe do trecho lido:

1) leitura global da lição pelo professor, enquanto as crianças ouvem de livro fechado; 2) leitura silenciosa pela classe; 3) arguição da classe para a reprodução do assunto e devido comentário; 4) leitura, pelo professor ou por alunos, de trechos da lição, registrando cada um no quadro negro palavras e expressões de sentido desconhecido [...], e interpretação por trechos ou parágrafos; 5) leitura pelos alunos, sem interrupção, exceto para corrigir defeitos de pronúncia, de pausas, inflexões defeituosas e altura insuficiente da voz.

[...]

Na primeira fase, as crianças ouvindo a leitura modelar pelo mestre, apanham com relativa precisão o assunto da lição no seu aspecto total. Na segunda fase, lendo silenciosamente, a classe vai recordando o que ouviu. Na terceira fase, pelo interrogatório do professor, as crianças respondendo revivem as passagens da historieta e exercitam o senso crítico pelo comentário de atitudes de personagens ou de fatos. Na quarta fase, a explicação e o emprego de vocábulos e expressões não familiares aos alunos concorrem para melhor interpretação dos trechos e enriquecimento do vocabulário da classe. Nessas quatro fases o objetivo colimado é a leitura verdadeiramente compreendida. Na última fase, objetiva-se a parte mecânica e estética da leitura, ou seja, o desembaraço e a naturalidade (BUSCH, set. 1934, p. 53).

As fases do ensino da leitura, sugeridas por Leontina Silva Bush, se assemelham ao que os educadores Antenor Erveu Bettarello e Lázaro Ferraz de Camargo, no artigo “Leitura”, publicado exatamente um ano antes do de Bush, denominaram de *aula preparatória*, *aula de leitura corrente* e *aula de leitura expressiva*: “Podemos, pois, dividir a aula de leitura, nessas classes [primárias do segundo, terceiro e quarto graus], em *aula preparatória*, em que se fará

trabalho de sinonímia e prosódia; *aula de leitura corrente*, para estudo dos sinais e inflexões; e finalmente *aula de leitura expressiva* (BETTARELLO e CAMARGO, 1933, p. 24-25, grifos dos autores). Acrescentam ainda estes educadores que “ler com expressão é ler compreendendo” (p. 25). Assim como Leontina Silva Bush, Bettarello e Camargo acreditam ser o último ponto da aula de leitura a leitura expressiva com plena compreensão do texto oralizado. De acordo com estes dois últimos autores, a expressão correta, em harmonia com os sentimentos manifestados no texto, fluiria naturalmente, quando compreendidas as palavras e interpretado claramente o pensamento do autor. Por esse motivo, é que o professor deveria então ler para servir de modelo e, por meio de conversações, fazer perguntas à classe sobre o trecho lido:

A LEITURA NAS CLASSES DO SEGUNDO, TERCEIRO E QUARTO GRAUS¹⁸

É essencial que nos certifiquemos que não há dificuldades na leitura de uma lição. Se as houver, devemos insistir sobre elas, até vencê-las. Podem elas consistir em palavras de pronúncia difícil, ora pela sua extensão, ora pela sua estrutura, já [sic.] pela sua acentuação. Vencida a dificuldade, determinaremos uma leitura corrente, atendendo aos sinais e inflexões. Só após esta é que virá a leitura expressiva. [...]

Nas aulas de leitura corrente em que se fazem pausas e inflexões marcadas pelos símbolos gráficos, é necessário que se evite a propagação do ler cantado. Outro defeito na leitura está na sua monotonia. É um defeito abominável, que deve ser corrigido, exigindo-se que a leitura se assemelhe a uma conversação. Uma frase, quando cantada, deve ser pronunciada pelo aluno com o livro fechado, como se a relatara da sua colheita e, em seguida, olhando-a no livro, repeti-la com a mesma naturalidade.

Compreendida as palavras, interpretado claramente o pensamento do autor, flui naturalmente a expressão correta, em harmonia com os sentimentos manifestados. O mestre deve desenvolver o que lhe for possível nas crianças, por meio de conversações e perguntas apropriadas. E deve ler, para servir de modelo, quando os alunos tenham dado o quanto possam, não se expondo que o imitem sem o compreenderem (BETTARELLO e CAMARGO, 1933, p. 24-25).

Recuando novamente até 1929, temos no impresso pedagógico o artigo “O ensino da leitura no segundo grau”, da pedagoga Eva E. Gerstmeyer, inspetora das escolas públicas de Baltimore, em que os métodos de ensino da leitura apresentados por Bush, Bettarello e Camargo, já apareciam assinalados; de modo que as práticas defendidas por esses três educadores brasileiros se mostram como uma continuação daquelas anteriormente defendidas pela educadora norte-americana. Para Gerstmeyer, sendo precedida pela leitura silenciosa, pela leitura corrente e por uma espécie de leitura explicada ou comentada, a leitura expressiva constituiria a forma perfeita da leitura oralizada, cujo objetivo seria o de fazer o aluno ler “de maneira natural a fim de transmitir o verdadeiro sentido aos ouvintes”:

¹⁸ Classes do segundo, terceiro e quarto graus da escola primária correspondem ao que hoje denominamos de segundo, terceiro e quarto ano do ensino fundamental I.

Qualquer tentativa de leitura oral deve ser geralmente precedida pela leitura silenciosa. O estudo silencioso preliminar auxiliará a vencer qualquer dificuldade mecânica, do que resultará uma leitura mais corrente. Em alguns trechos de leitura pode haver porções que não serão lidas em voz alta. Nesse caso, a fim de se certificar do grau de acerto com que a criança apanhou o sentido de tais porções, convém fazê-la repetir o sentido em suas próprias palavras ou então representá-lo por meio da ação. Os parágrafos que apresentem dificuldades especiais não devem ser lidos na classe, mas o seu sentido deve ser clarificado por meio de uma discussão a respeito deles.

[...]

[...] O aluno que lê em voz alta deve se compenetrar da sua responsabilidade e ler de maneira tal que possa ser ouvido sem esforço da parte do auditório. Deve ler de maneira natural a fim de transmitir o verdadeiro sentido aos ouvintes e deve se esforçar para tornar cada vez melhor a sua leitura. [...] (GERSTMEYER, 1929, p. 284).

Os artigos sobre o ensino da leitura, escritos por pedagogistas da Escola Nova, e publicados na *Revista de Educação* entre 1929 e 1944, apresentam críticas à leitura em voz alta, assim como métodos considerados novos para o seu ensino. Suas ideias apoiam-se, de um lado, na sociologia positivista – na medida em que preconizam que textos de diferentes gêneros devem ser lidos (pela sua relevância na vida cotidiana), e não apenas textos literários, objeto privilegiado na prática da leitura oralizada –; e de outro, na psicologia experimental – ciência que, além de servir de sustentação para a existência de uma leitura oral que se acredita ser puramente mecânica (denominada de “pseudoleitura”), seria também capaz de oferecer subsídios para uma leitura com plena compreensão (chamada de “verdadeira leitura”, “leitura inteligente”, ou “consciente”). Os enunciados dos escolanovistas, por se apoiarem em ciências que serviam de referência para a pedagogia à época da produção de seus textos (a biologia, a psicologia experimental e a sociologia positivista, como veremos mais adiante) compõem um discurso pedagógico de caráter científico. A alusão ou a referência à teoria sociológica e a estudos de psicologia, como argumento de autoridade, produzem um efeito de certeza científica nas afirmações, que funciona também como estratégia de convencimento dos leitores da revista, professores primários atuantes no estado de São Paulo.

Por outro lado, o discurso pedagógico sobre o ensino da leitura, no mesmo período, como vimos anteriormente, não é homogêneo. Há posições mais tradicionalistas, como a de Silveira Bueno, professor de Português e de Calífasia na Escola Normal de São Paulo, e a de Antenor Nascentes, professor de Português no Colégio Pedro II, os quais privilegiam a leitura em voz alta, e sugerem um espaço apenas reduzido para a leitura em silêncio nas atividades de ensino da leitura. No livro *Manual de calífasia e arte de dizer*, publicado em 1930, o primeiro procura rebater as críticas à leitura em voz alta, feitas por pedagogistas da Escola Nova. Divergindo das orientações dos escolanovistas, para quem a leitura silenciosa deveria ser o principal modo de ler na escola, e a oralização, a última fase/etapa de leitura, Silveira Bueno

defende que a leitura oral ocupe o primeiro plano no ensino da leitura. Considera o autor que este modo de ler é um “meio ótimo de cultura intelectual”, e “esplêndido” para despertar o gosto da arte da palavra, educar a inteligência e o espírito de análise e de crítica, e que, portanto, “esse fastidioso enche tempo das escolas primárias”, em que os alunos repetem maquinalmente o trecho lido, sem compreendê-lo bem e sem pronunciá-lo corretamente, não pode ser considerado de fato leitura. Desse modo, para Silveira Bueno, as críticas dos pedagogistas da Escola Nova estariam assentadas sobre a constatação de algo que “nunca foi leitura”:

Costuma-se dar muito pouca importância à leitura em voz alta. Relegou-se para um plano muito inferior este meio ótimo de cultura intelectual, esplêndido não só para despertar em nós o gosto da arte da palavra, mas principalmente para educar-nos a inteligência, o espírito de análise e de crítica. Podemos afirmar, sem que haja a menor contradição, que em São Paulo ainda não se sabe ler em voz alta. Até agora ainda não se convenceram os nossos intelectuais e pedagogos da suma importância deste exercício escolar. Julgam todos que leitura é esse fastidioso enche tempo das escolas primárias, nas quais [sic.] o professor faz que os alunos repitam maquinalmente, sem entendimento algum, sem pronúncia certa, sem prosódia correta, as palavras de um trecho qualquer, não para que os discípulos aprendam, mas para que se passe o tempo. Isto nunca foi leitura (SILVEIRA BUENO, 1930, p. 91).

A partir da década de 1960, as críticas feitas pelos escolanovistas à leitura oral e ao modo como era ensinada na escola são reproduzidas também em livros escolares destinados ao ensino secundário, provavelmente devido à inclusão de disciplinas relacionadas ao ideário da Escola Nova, como a sociologia positivista e a psicologia experimental, nos cursos superiores de formação de professores para o ensino secundário. É o caso, por exemplo, do manual do professor para o curso ginásial da coleção *Português através de textos*, de Magda Soares, publicado primeiramente em 1966. Ao relatar sua formação acadêmica, em Letras Neolatinas, ocorrida entre os anos de 1950 e 1953 na Universidade Federal de Minas Gerais, Magda Soares (2001b, p. 55-56), comenta em sua autobiografia intelectual que sua “formação pedagógica, feita em um ano de disciplinas pedagógicas, após três anos do curso de Letras, foi uma combinação da teoria sociológica de Durkheim (Sociologia da Educação), de uma teoria experimentalista da aprendizagem (Psicologia da Educação) e do pragmatismo de Dewey, traduzidas nas metodologias propugnadas pela Escola Nova (Didática)”:

A proposta da Escola Nova – ideológica que era, como toda e qualquer proposta pedagógica – apresentava-se a mim, e a quase todos os educadores, àquela época, como um conjunto lógico e coerente de ideias e valores, capaz não só de *explicar a prática pedagógica* como também, e sobretudo, de regulá-la, fornecendo regras e normas para que ela se desenvolvesse de forma “científica” e “justa”. A teoria sociológica de Durkheim e a Psicologia experimental é que davam “cientificidade” à proposta; ora sendo ela “científica”, só poderia ser “justa”. De um lado, a teoria sociológica de Durkheim fundamentava a concepção da educação como socialização

do indivíduo; de outro lado, a Psicologia experimental conferia racionalidade e objetividade à prática pedagógica (SOARES, 2001b, p. 55-56, grifos da autora).

Do mesmo modo que ocorre nos artigos dos escolanovistas veiculados na *Revista de Educação* entre 1929 e 1944, Magda Soares, no manual do professor da coleção *Português através de textos*, aponta o prejuízo na compreensão como uma desvantagem da leitura oralizada, provocado pela distração do som da voz: “[...]. Quando a leitura é oral, tanto o que lê quanto o que acompanha silenciosamente a leitura se deixam distrair pelo som da voz e a compreensão se torna falha e incompleta. [...]” (SOARES GUIMARÃES, 1969, 7ª ed., p. 42). Por outro lado, assim como os pedagogistas, a autora do livro escolar para o ensino secundário, como vimos anteriormente, considera que a leitura oral apresenta também vantagens que não devem ser desprezadas, como o desenvolvimento da expressão oral de quem lê, bem como da capacidade de ouvir com atenção de quem ouve a leitura. Por esse motivo, acaba oferecendo uma “técnica da leitura oral”, que, em sua visão, enfatizaria mais a compreensão, evitando assim uma leitura oral puramente mecânica. Essa leitura oral, como já mencionamos mais acima, seria acompanhada de uma leitura silenciosa e de perguntas de compreensão do texto, feitas pelo professor, após a leitura do trecho (cf. SOARES GUIMARÃES, 1969, p. 43-44).

Do final da década de 1920 até meados dos anos de 1940, os textos sobre o ensino da leitura, produzidos por pedagogistas da Escola Nova, e veiculados na *Revista de Educação*, parecem forjar uma nova concepção de leitura, bem como de seu ensino. Embasados, sobretudo, em conhecimentos da psicologia experimental, que procuram delimitar os dois aspectos, o mecânico e o racional, envolvidos na leitura em voz alta, os escolanovistas passam então a lidar com dois tipos de leitura oral, um considerado puramente mecânico, em que há a pronúncia do texto sem que este seja compreendido, também chamado de “pseudoleitura”, e outro denominado de “consciente”, “inteligente” ou “verdadeira leitura”, em que a oralização é realizada pelo leitor com plena compreensão do que lê. A fim de evitar que a prática do primeiro tipo continue a ser realizada na escola primária, e levando-se em conta as vantagens da leitura oral, como o desenvolvimento da expressão oral e da atenção, esses educadores procuram expor métodos de ensino em que se privilegie mais a compreensão, aplicando-se fases/etapas de leitura que deveriam anteceder a leitura oral, como a leitura silenciosa pela classe, a leitura modelar do professor, a explicação e comentário do texto, e perguntas de interpretação feitas pelo professor aos alunos. Os enunciados que defendem essa noção compõem um discurso pedagógico de cunho científico, por se sustentarem em investigações e teorias das ciências que serviam de referência para a pedagogia à época. Em

contrapartida, no mesmo período, nos anos de 1930, produz-se outro discurso pedagógico sobre o ensino da leitura em voz alta, de caráter mais instrutivo, assentado na tradição, presente nos livros *Manual de caligrafia de arte de dizer*, de Silveira Bueno, e *O idioma nacional na escola secundária*, de Antenor Nascentes, que diverge das ideias dos escolanovistas, principalmente por acreditar que a compreensão é intrínseca à perfeita oralização do texto. A partir de 1960, as concepções dos pedagogistas da Escola Nova, por influência dos cursos superiores de formação de professores do ensino secundário, são incorporadas em livros escolares destinados à escola secundária, como o manual do professor para o ginásio da coleção *Português através de textos*, de Magda Soares, o qual passa a reproduzir as críticas dos escolanovistas à leitura oral e ao modo como esta é ensinada.

Capítulo 2

Ler em silêncio

2.1 Leitura silenciosa: as bases psicológica, biológica e sociológica para a fundamentação da leitura na Escola Nova

A trajetória evolutiva, que a pedagogia vem descrevendo nestas últimas décadas, já lhe devem ter demonstrado que a criação dos filhos é um problema muito mais sério e muito mais complexo do que se pensa.
Sud Mennucci (*Revista de Educação*, jan. 1930, p. 81).

Entre os anos de 1929 e 1944, a *Revista de Educação* publicou vários artigos, sugestões de planos de ensino e programas oficiais dedicados à leitura na escola primária. Nesses escritos, elaborados por pedagogistas e professores, estrangeiros e brasileiros, apresenta-se uma concepção de leitura silenciosa que procurava se fundamentar em conhecimentos científicos balizadores da Escola Nova, advindos da psicologia, da biologia e da sociologia, os quais vinham sendo produzidos na Europa desde o final do século XIX. Além dos referidos textos, o impresso pedagógico veiculou também, no mesmo período, ensaios, resenhas, trechos de livros, que tinham o intuito de divulgar as bases científicas sobre as quais se assentava o ideário escolanovista. Neste capítulo, primeiramente examinaremos alguns desses textos de divulgação científica, e a seguir, mais especificamente os textos sobre o ensino da leitura, a fim de compreendermos como investigações psicológicas e teorias sociológicas são articuladas na elaboração da ideia de leitura silenciosa, concebida por estudiosos ligados à Escola Nova. Essas discussões importam ainda à compreensão daquilo que subjaz a concepção de leitura silenciosa que parece ter circulado posteriormente em impressos didáticos voltados ao ensino secundário, como, por exemplo, o manual do professor da coleção *Português através de textos*, de Magda Soares, editado pela primeira vez em 1966, o qual também será analisado neste capítulo.

Tendo surgido no contexto europeu pós-revolução industrial, a Escola Nova, unia a psicologia experimental e a sociologia positivista, ciências então nascentes, no embasamento de uma pedagogia que, ao mesmo tempo em que repudiava um tipo de ensino cujo propósito era a formação universal (*Bildung*) de homens cultos assentada em concepções filosóficas elaboradas no âmbito do Iluminismo e do Idealismo Alemão, pregava ainda uma educação do ser humano que fosse orientada para a vida prática na sociedade urbano-industrial (MONARCHA, 2009, p. 26-32). Nessa reestruturação do estatuto epistemológico da

pedagogia, fizeram parte médicos educadores, como Edouard Claparède, Maria Montessori, Ovide Decroly, cientistas da psicofísica, como Stanley Hall, Alfred Binet, Theodor Simon, e intelectuais da sociologia, como Herbert Spenser e Émile Durkheim, entre outros. Esses estudiosos, por um lado, produziam dados sobre psicologia infantil, a partir do estudo experimental da criança, e, por outro, construía teses que redefiniam a importância dos processos educativos na vida social (MONARCHA, 2009, p. 28-34).

A presença de algumas dessas ideias no pensamento educacional brasileiro se dá ainda no final do século XIX. Nas duas lições do curso ministrado por José Veríssimo (1895, p. 139-164; 1896, p. 201-206) no *Pedagogium* – órgão surgido com a criação da Secretaria de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, em 1890, dirigido por Benjamin Constant, e que funcionava como museu pedagógico, mantendo uma biblioteca, ministrando cursos e conferências científicas para aperfeiçoamento do magistério, realizando exposições escolares e editando uma revista pedagógica, entre outras atividades (BASTOS, 2002, p. 183; GONDRA, 1997, p. 376-377) –, transcritas e publicadas posteriormente na *Revista Pedagógica* em 1895 e 1896, o pensador brasileiro, ao definir a pedagogia, afirmava:

A Pedagogia divide-se naturalmente em teórica e prática.

A primeira, firmada nas investigações das ciências auxiliares da Pedagogia, a fisiologia, a psicologia, a sociologia, a moral, estuda os fins e os meios da educação, as suas divisões naturais, conforme as faculdades sobre que pretende agir, e ainda os modos porque sobre elas atua; reúne preceitos, regras, aforismos, induzidos da aplicação das leis daquelas ciências à prática da educação. Como a medicina, com que a comparei, a pedagogia é sobretudo uma arte de observação, e de observação psicológica (VERÍSSIMO, 1896, p. 201).

Contudo, é a partir dos anos de 1920, que o ideário escolanovista, firmado nas ciências de referência da pedagogia (a psicologia, a biologia e sociologia) passa a ser amplamente difundido entre os educadores brasileiros, por meio de projetos editoriais e de periódicos educacionais (NAGLE, 2009, p. 285, 295). Assim, empenhada em vulgarizar os conhecimentos científicos em que se baseava a Escola Nova, a *Revista de Educação*, desde a sua primeira edição, antes mesmo de apresentar os escritos sobre o ensino da leitura, já havia publicado alguns textos dedicados ao assunto. Em seu primeiro número, lançado em outubro de 1927, na seção “Através das revistas e jornais”, republicou-se, por exemplo, o texto “Psicologia de laboratório”, uma resposta ao leitor, do psicólogo e professor de psicologia experimental Georges Dumas, a qual tinha sido primeiramente veiculada no jornal *Estado de São Paulo*. No texto, o psicólogo e professor, confiante de sua ciência, procurava demonstrar a importância da psicologia de laboratório como aquela que permitiria o “estabelecimento das leis das percepções especiais dos diversos sentidos”, solucionando “problemas que a antiga

psicologia resolvia com palavras” (DUMAS, 1927, p. 104-107). Para o autor, a psicometria, método dos testes, possibilitava determinar “a medida na apreciação das diversas sensibilidades, da adaptação senso-motora, da atenção, da memória, da inteligência, do nível mental, das aptidões intelectuais”; e, assim, aliada à psicologia de laboratório, levaria ao desenvolvimento da psicologia aplicada, cujo campo poderia abranger a pedagogia e a organização escolar. Faz parte dessa mesma estratégia de divulgação a publicação de resenhas sobre os livros *Psicologia experimental*, de Henri Piéron, e *A escola e a psicologia experimental*, de Edouard Claparède – ambos traduzidos por Lourenço Filho e lançados pela Editora Melhoramentos, em 1928, na coleção Biblioteca de Educação –, bem como de um trecho do livro de Claparède, nomeado “Conceito funcional da educação”, no primeiro e no segundo número da revista.

Em uma das resenhas, seu autor Sud Mennucci, ao classificar as obras de Piéron e Claparède como “breviários da ciência nova”, por constituírem fundamento para a “ciência da educação”, procura convencer o professorado paulista, o qual, segundo o resenhista, ainda estava, na sua maioria, indiferente ao assunto, sobre a utilidade dos testes e dos dados da psicologia experimental na educação – “correntes e usuais nos Estados Unidos, na Alemanha, na Inglaterra, na Suíça, na Bélgica, na Itália” –. Acreditava Mennucci que os elementos de psicologia experimental poderiam ser “uma arma e um instrumento poderoso nas mãos dos mestres-escolas”, pois, de acordo com a sua visão, seriam capazes de possibilitar “a classificação racional dos alunos, a sua separação por nível de inteligência, a seriação lógica do melhor tempo das aquisições, a descoberta das aptidões” (MENNUCCI, 1928, p. 193-196).

Tornar a obra de Claparède acessível a um número maior de leitores do quadro do magistério parece ser o objetivo da publicação de um dos capítulos de *A escola e a psicologia experimental*, na *Revista de Educação*. Para o psicólogo suíço, as crianças devem ser educadas para que “estejam em condições, mais tarde, de orientar de modo perfeito sua conduta” (CLAPARÈDE, 1928, p. 113). No prefácio da segunda edição do livro de Edouard Claparède, a fim de esclarecer o significado do conceito funcional da educação para o autor, Lourenço Filho escreve: “A concepção ‘funcional’ da educação consiste em tomar a criança como centro de todo o trabalho escolar, programas e processos de ensino, e em considerar esse trabalho como adaptação progressiva dos processos mentais a ações determinadas” (LOURENÇO FILHO, 1928, p. 7). Nesse sentido, a nova pedagogia relacionava a psicologia às teses sociológicas de Durkheim, para quem, segundo Monarcha (2009, p. 71), “a vida escolar não é senão o germe da vida social”.

Além de divulgar as bases biológica e psicológica sobre as quais se assentava o ideário da Escola Nova, a *Revista de Educação* tentou ainda levar ao conhecimento dos seus leitores o outro fundamento que a sustentava, a sociologia positivista do pensador francês, ao publicar, no número 1 de janeiro de 1930, uma resenha sobre o livro *Educação e Sociologia*, de Émile Durkheim, o qual havia sido lançado em 1929 também pela Editora Melhoramentos, na Biblioteca de Educação, com tradução de Lourenço Filho. Na resenha, escrita por Sud Mennucci, o autor aproxima o pensamento de Durkheim ao de John Dewey, ao afirmar que “não há diferença essencial entre o que ele prega como conceito fundamental da educação e o que pregava John Dewey”; e esclarece que “Durkheim queria principalmente a ‘socialização da criança’, convencido de que um sistema educativo só pode ser ‘um conjunto de atividades e de instituições, lentamente organizadas no tempo, solidárias com todas as outras instituições sociais, que a educação exprime ou reflete’” (MENNUCCI, 1930, p. 81-85).

A publicação de ensaios, resenhas, trechos de livros, na *Revista de Educação*, para divulgar as bases científicas sobre as quais se assentava o ideário escolanovista, fazia parte de uma estratégia do impresso, o qual tinha sido criado no contexto de internacionalização da Escola Nova. A fundação da Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle, por Decroly e Férrière em 1921, foi acompanhada de uma produção editorial massiva, especialmente da imprensa periódica, em vários países da Europa e América, que se encarregava de divulgar o seu programa (MONARCHA, 2009, p. 55-58). Para a pesquisadora Marta de Carvalho (2001, p. 76), a estratégia editorial empregada na revista, durante o período em que esta se denominou *Escola Nova* (1930-1931)¹⁹, “decorria de um juízo de eficácia pedagógica alicerçado em certezas sedimentadas por teorias psicológicas, que eram as mesmas que sustentavam a opção de seus agentes pela Escola Nova e seu repúdio à chamada escola tradicional”. Essa opção se fará presente também nos textos sobre o ensino da leitura, publicados na revista a partir de 1929 até 1944, dos quais trataremos a seguir. Dirigidos aos professores da escola primária, esses textos, constituídos de artigos, ensaios, sugestões de planos de ensino e programas oficiais, apresentam uma concepção de leitura silenciosa e de seu ensino, que posteriormente será incorporada em livros escolares destinados ao ensino secundário, como o manual do professor para o curso ginásial da coleção *Português através*

¹⁹ Durante o seu longo ciclo de vida, que durou de 1927 a 1961, com algumas interrupções, a *Revista de Educação* recebeu diferentes nomes: surge como *Educação* em 1927, continua como *Escola Nova* entre 1930 e 1931, retorna ao título original entre os anos de 1931 e 1932, e é editada como *Revista de Educação* entre 1933 e 1943 e de 1951 a 1961. Para informações quanto à sua periodicidade, às diferentes configurações a que obedeceu ao longo do tempo, bem como ao público alvo a que se destinava, sugerimos a leitura do apêndice II desta tese, em que se apresentam comentários sobre o periódico.

de textos, de Magda Soares, publicado pela primeira vez em 1966, do qual também trataremos mais adiante. Uma das razões prováveis para isso, como menciona a própria Magda Soares em seu memorial, em trecho já citado anteriormente nesta tese, pode ter sido a inclusão de disciplinas de didática, psicologia e sociologia, em que se estudavam os referenciais da Escola Nova, nos cursos superiores de formação de professores do secundário, a partir da década de 1930 até pelo menos a de 1950.

2.2 Ler em silêncio: processo fisiológico e psicológico

O ato de ler comporta dois momentos ou aspectos distintos: um fisiológico, o da apreensão sensorial dos símbolos gráficos, e outro propriamente psicológico, o da apreensão mental do conteúdo de ideias.

Rafael Grisi (*Revista de Educação*, jun./dez. 1944, p. 50)

Como já dito anteriormente, entre os anos de 1929 e 1944, a *Revista de Educação* publicou vários artigos, sugestões de planos de ensino e programas oficiais dedicados à leitura na escola primária. As primeiras publicações desse tipo ocorreram no número 3 do periódico, de junho de 1929, que reuniu, em um dossiê denominado “O ensino da leitura”, cinco artigos escritos por pedagogistas norte-americanos, os quais já tinham circulado anteriormente no *Boletim da União Pan-americana*²⁰. A partir das edições seguintes da revista, até 1944, são veiculados mais oito textos sobre o tema, elaborados agora por educadores brasileiros, além dos “Programas das Escolas do Distrito Federal”²¹. Neste subcapítulo, analisaremos como investigações psicológicas e biológicas articulam-se na fundamentação da noção de leitura silenciosa enquanto processo fisiológico e psicológico, proposta por esses autores brasileiros e estrangeiros ligados à Escola Nova, nos referidos textos publicados na *Revista de Educação*, durante o período mencionado. Veremos também como essas ideias dos escolanovistas são apropriadas, nos anos de 1960, por um livro escolar destinado ao ensino secundário, como o

²⁰ Os artigos que integraram o dossiê “O ensino da leitura” são: “Principais reformas modernas no ensino da leitura”, de William S. Gray, professor de Educação da Universidade de Chicago; “A leitura no primeiro grau”, de Gertrudes T. Shipley, inspetora de escolas primárias em Baltimore; “A leitura de livros no primeiro grau”, de Marjorie Hardy, professora da escola elementar da Universidade de Chicago; “O ensino da leitura no segundo grau”, de Eva E. Gerstmeyer, inspetora das escolas públicas de Baltimore; “A leitura nos graus intermediários”, de Mary A. Adams, inspetora das escolas públicas de Baltimore.

²¹ Os textos aqui referidos são: “Leitura”, de Antenor Erveu Bettarello e Lázaro Ferraz Camargo (set. 1933); “Sugestões e planos para o ensino da leitura”, de Leontina Silva Bush (set. 1934); “Sugestões e planos para o ensino da leitura”, de Leontina Silva Bush (dez. 1934); “A leitura na escola primária”, de José Santana de Castro (jan./jun. 1944); “O ensino da leitura: o método e a cartilha”, de Rafael Grisi (jun./dez. 1944); “A psicologia da leitura e suas consequências educacionais”, de Olga Strehlneek (jun./dez. 1944); “A leitura no primeiro grau”, de Elza Teixeira (jan./jun. 1944); “O ensino da leitura nas classes adiantadas”, de Maria de Lourdes Vieira (mar. 1941/jun. 1943).

manual do professor para o curso ginásial da coleção *Português através de textos*, de Magda Soares.

A leitura silenciosa descrita e recomendada por pedagogistas da Escola Nova, em seus textos publicados na *Revista de Educação* entre 1929 e 1944, consiste num processo fisiológico e psicológico, que envolve, de um lado, o movimento dos olhos sobre a página, e de outro, as funções psíquicas responsáveis pela percepção e compreensão das palavras e das frases lidas. De acordo com esses autores, o contato visual com os caracteres tipográficos impressos sobre o papel e os deslocamentos oculares no correr da leitura silenciosa desencadeariam e dirigiriam o pensamento, possibilitando ao leitor apreender o sentido do texto. Desse modo, o ler silenciosamente é considerado como *pensar*, que é ativado pelo mover dos olhos da esquerda para a direita e pela página abaixo, sem que, contudo, haja a emissão da voz do leitor. Acreditavam os pedagogistas que a leitura silenciosa era superior à leitura em voz alta, por favorecer maior concentração do pensamento do leitor no conteúdo do que lê, permitindo-lhe adentrar o sentido da frase, e, assim, apreender o pensamento do escritor. A leitura silenciosa, segundo essa concepção, se caracterizaria como uma operação individual, que não poderia ser ensinada. O desenvolvimento da habilidade de ler em silêncio ocorreria somente pela frequência do hábito, que a formaria como parte da anatomia mental da criança. O papel do professor no ensino da leitura passaria então a ser o de promover oportunidades para “bons hábitos de leitura” na sala de aula, que, para os escolanovistas, se relacionavam à prática da leitura silenciosa.

Os estudos de laboratório no relativo ao movimento dos olhos na leitura têm levado a um conhecimento mais claro dos hábitos fundamentais da leitura e dos métodos por meio dos quais se desenvolvem (GRAY, 1929, p. 274).

De maneira muito geral, a leitura é um processo de raciocínio correto que é estimulado e orientado pelas impressões recebidas dos símbolos impressos (GRAY, 1929, p. 273).

Houve quem afirmasse alhures que ler é fazer um raciocínio exato, dirigido pelos símbolos escritos. E nós não temos dúvida em afirmar que somente lê bem quem penetra o sentido da frase e faz seu o pensamento do escritor, embora pela crítica a que sujeita possa discordar da sua essência (BUSCH, dez. 1934, p. 81).

Uma outra coisa importante que o professor deve ajudar o aluno a conseguir desde o princípio é o início dos bons hábitos de leitura. O aluno deve considerar a leitura como raciocínio dirigido por meio da página impressa. Para o aluno a leitura deve significar leitura silenciosa com plena compreensão e não leitura oral corrente. Atitudes, hábitos, e habilidades não são suscetíveis de serem ensinados. O aluno precisa adquiri-los por ato próprio. Precisam formar parte da “anatomia mental” da criança. O papel do professor no ajudar a adquiri-los consiste em primeiro lugar em compenetrar-se de que precisa ter uma oportunidade para crescer mentalmente (HARDY, 1929, p. 277).

A definição de leitura silenciosa apresentada por pedagogistas norte-americanos, como William S. Gray e Marjorie Hardy, autores, respectivamente, dos textos “Principais reformas modernas no ensino da leitura” e “A leitura de livros no primeiro grau”, de 1929, é reproduzida, e posteriormente alargada, por educadores brasileiros, que se encarregaram de discutir o assunto nas próximas edições da *Revista de Educação*. Na edição de dezembro de 1934, por exemplo, Leontina Silva Bush, ao afirmar em seu texto “Sugestões e planos para o ensino da leitura” que “ler é fazer um raciocínio exato, dirigido pelos símbolos escritos”, recupera quase que literalmente os enunciados de Gray e Hardy, publicados cinco anos antes no periódico. A publicação de um dossiê na revista, em junho de 1929, nomeado “O ensino da leitura”, que reunia cinco artigos de pedagogistas norte-americanos, e do qual faziam parte também os textos de Gray e Hardy, citados acima, inaugurara a série de escritos sobre o ensino da leitura na escola primária. A divulgação desse dossiê, bem como a republicação de seus textos em dezembro de 1933, indica uma estratégia de persuasão do impresso pedagógico, que objetivava apresentar ao seu público leitor as teorias mais adiantadas, adotadas em países que serviam de modelo, como os Estados Unidos da América.

[...] a leitura é um processo de raciocínio correto que é estimulado e orientado pelas impressões recebidas dos símbolos impressos [...] (GRAY, 1929, p. 273).

[...]. O aluno deve considerar a leitura como raciocínio dirigido por meio da página impressa. [...] (HARDY, 1929, p. 277).

[...] ler é fazer um raciocínio exato, dirigido pelos símbolos escritos. [...]. (BUSCH, dez. 1934, p. 81).

Embasando-se em investigações da psicologia experimental e em conhecimentos da biologia, os pedagogistas da Escola Nova, que contribuem com os seus textos para a *Revista de Educação*, procuravam descrever os “hábitos fundamentais da leitura”. Esses hábitos, tal qual descrito pelos autores, compreenderiam os dois mecanismos da leitura em silêncio, como já mencionamos anteriormente: o fisiológico, que comportaria o movimento dos olhos realizados durante a leitura; e o psicológico, que abrangeria o meio pelo qual ocorreria a compreensão do texto lido. Ao apontar a leitura como um processo de raciocínio correto/exato, orientado/dirigido pelos símbolos escritos/impressos na página, os pedagogistas parecem fazer uma distinção entre uma leitura apenas de reconhecimento de vocábulos (o que chamaríamos hoje de decodificação) e uma leitura com compreensão, na qual apenas uma interpretação do texto lido seria possível. A preocupação em explicitar o modo como se daria a compreensão na leitura aparece desde as primeiras publicações, tanto de autores brasileiros como de estrangeiros. No texto já citado de Leontina Silva Bush, a autora, na seção em que

reserva para tratar da importância da compreensão na leitura, após afirmar que “ler não é somente reconhecer vocábulos e dizê-los”, mas sim “penetrar o sentido das palavras e dizê-las mental e oralmente”, compara a leitura silenciosa a uma troca de ideias do leitor com o texto, em que “a ideia lida atua[ria] como estímulo sobre ideias conexas que possuímos”, e procura traçar ainda um percurso que seria realizado pelo pensamento no ato da leitura. Nesse percurso, conforme Bush, “a cada passinho ele [o pensamento] se detém nesta ou naquela ideia e examina-a, aprofunda-a, esclarece-a e assimila-a tal qual exige o sentido da frase” (BUSCH, dez. 1934, p. 81). Assim, para a pedagoga, as ações de examinar, aprofundar, esclarecer e assimilar uma ideia constituiriam o trabalho do pensamento, e seriam efetivadas de modo gradativo, até se alcançar o sentido da frase durante a leitura.

IMPORTÂNCIA DA COMPREENSÃO NA LEITURA

É fora de dúvida que ler não é somente reconhecer vocábulos e dizê-los. Ler é penetrar o sentido das palavras e dizê-las mental e oralmente. Ler é receber ideias. Ler alto é comunicar as ideias recebidas. A leitura silenciosa é como uma troca de ideias, pois a ideia lida atua como estímulo sobre ideias conexas que possuímos, despertando-as para o trabalho do pensamento.

E assim, o pensamento perpassa, corre, acompanha as ideias bebidas na leitura. A cada passinho ele detém-se [sic.] nesta ou naquela ideia e examina-a, aprofunda-a, esclarece-a e assimila-a tal qual exige o sentido da frase.

[...]

Apesar de estarmos longe daquela época em que a soletração forçada levava os escolares ao aprendizado simplesmente mecânico da leitura, incapacitando habitualmente os não bem dotados para reproduzir o que vinham de ler – como amiúde sucedia com os alfabetizados após leitura de carta, notícia ou artigo de jornal – é conveniente insistir com todos os que praticam o ensino da leitura que levem habilmente seus alunos a compreender, da forma mais completa possível, aquilo que leem. [...] (BUSCH, dez. 1934, p. 81).

A afirmação de Leontina Silva Bush de que, no processo de compreensão da leitura, “a ideia lida atua como estímulo sobre ideias conexas que possuímos”, parece relacionar-se ao que outros escolanovistas denominaram de associações mentais necessárias à compreensão do escrito. Para o professor José Cardoso, de Anápolis, São Paulo, que escreve para a *Revista de Educação* em 1929, o sucesso no aprendizado da leitura estaria intimamente ligado à capacidade do aluno de fixar imagens escritas, e relacioná-las convenientemente com a sua experiência anterior. Segundo Eva E. Gerstmeier, pedagoga norte-americana, cujo texto “O ensino da leitura no segundo grau”, que integra o dossiê “O ensino da leitura”, foi também publicado no periódico em 1929, o “hábito maduro da leitura em silêncio”, proporcionado pelo professor, seria o meio de desenvolver no aluno as “associações essenciais na leitura para obter o significado”. Assim, estando preocupados com os “hábitos fundamentais da leitura”, ou seja, com os seus mecanismos fisiológicos e psicológicos, a recomendação desses autores aos professores primários era a de que estes “lev[ass]em habilmente seus alunos a

compreender, da forma mais completa possível, aquilo que l[ia]m” (BUSCH, dez. 1934, p. 81).

A dificuldade maior ou menor no aprendizado da leitura decorre da maior ou menor incapacidade no fixar imagens escritas [sic.] e relacioná-las convenientemente com a experiência anterior, que é a própria mentalidade do aluno (CARDOSO, 1929, p. 157).

[...]

4. [O professor deve] Proporcionar uma boa base para o hábito maduro da leitura em silêncio, desenvolvendo os hábitos e as associações essenciais na leitura para obter o significado (GERSTMAYER, 1929, p. 283).

Nessa concepção de leitura silenciosa, difundida em textos de pedagogistas escolanovistas, a partir do final dos anos de 1920, na *Revista de Educação*, encontra-se a tentativa de cientificizar o ensino da leitura. Em suas formulações, esses autores ancoram-se no discurso científico da psicologia experimental, cuja emergência se dá no âmbito dos estudos de laboratório, produzidos no fim do século XIX e início do XX no continente europeu. Embora Édouard Claparède, em seu livro *A escola e a psicologia experimental* (1928), não tenha diferenciado leitura silenciosa de leitura em voz alta, muitas das suas afirmações sobre a leitura são utilizadas para fundamentar noções e métodos de ensino no Brasil que, fazendo a distinção entre as duas práticas de leitura, vão atribuir um valor importante para a leitura silenciosa, e concebê-la como um processo fisiológico e psicológico. Claparède descreve a leitura (assim como o cálculo, a escrita, o desenho e a linguagem) como uma operação complexa, com uma série de mecanismos, por envolver “o concurso ou a síntese de um certo número de funções psíquicas”:

Tomarei a leitura como exemplo de aplicações pedagógicas a que podem dar lugar às investigações experimentais feitas sobre fenômenos desta ordem.

A leitura implica uma série de processos, cada um dos quais é suscetível de estudo particular.

Enumeremo-los:

1. Processos retineanos; acuidade visual.
2. Processos motores oculares; deslocamentos dos olhos no correr da leitura.
3. Processos psíquicos da percepção da palavra.
4. Processos de linguagem interior.
5. Processos de compreensão das palavras lidas.
6. Compreensão das frases, das ideias (CLAPARÈDE, 1928, p. 47).

Dos processos implicados na leitura, enumerados por Claparède, dois correspondem a mecanismos fisiológicos da leitura, quais sejam os retineanos (acuidade visual) e os motores oculares (deslocamentos dos olhos no correr da leitura); e quatro, a mecanismos psicológicos, os quais englobam os processos psíquicos da percepção da palavra, os de linguagem interior, os de compreensão das palavras lidas, e os de compreensão das frases e das ideias. Ao discorrer sobre os processos retineanos e os motores oculares, o psicólogo suíço afirma que,

quando se lê, o olhar não se desloca de um modo contínuo, mas sim em movimentos bruscos, repetidos, os quais são entrecortados por pequenas pausas, muito curtas, mas suficientes para a visão das palavras e letras; e, em cada uma de suas curtas pausas, o olhar percebe, de uma só vez, várias letras, ou seja, a forma geral da palavra, e não cada letra individualmente (CLAPARÈDE, 1928, p. 47-48). Essa descrição do movimento dos olhos durante a leitura, a qual tinha se tornado possível através de experimentos laboratoriais, despertava o interesse dos autores dos primeiros textos sobre o ensino da leitura, veiculados na *Revista de Educação* entre 1929 e 1934, de modo que estes, em seus artigos, fazem menção ao assunto, como vimos anteriormente. Entretanto, isso será objeto de maior atenção nos textos seguintes, publicados na década de 1940, no mesmo periódico, sendo tratado de forma mais acurada pelos últimos autores. No artigo “A psicologia da leitura e suas consequências educacionais”, de Olga Strehlneek, publicado no impresso pedagógico em 1944, por exemplo, a autora apresenta uma revisão acerca da história dos estudos que buscaram investigar os movimentos oculares executados no ato da leitura:

MOVIMENTOS OCULARES

O estudo dos movimentos oculares data do princípio da psicologia experimental.

Em 1879, Javal, da Universidade de Paris, fazendo uso de um espelho, foi o primeiro a descobrir que os olhos não se movimentam com regularidade contínua, como se supunha, mas que este movimento se caracteriza por pausas e saltos. A técnica empregada, no entanto, não permitia determinar o número de pausas e a duração das mesmas. Em 1891, o dr. Ahrens, da Universidade de Rostock, utilizando-se de um copinho de marfim, preso à córnea do olho, procurou registrar os movimentos deste, por meio de um estilete preso ao mencionado copinho. A tentativa não foi bem sucedida, mas o método empregado mostrou claramente a outros investigadores a possibilidade de obter resultados positivos, desde que aperfeiçoada a técnica. Algum tempo depois, o professor Delabarre, de Harvard, substituiu o copinho de marfim por um de gesso. O desconforto da pressão do copinho sobre o olho impedia atitudes naturais de leitura, tornando assim os resultados pouco válidos.

Foi Huey que, em 1898, conseguindo aperfeiçoar esse mesmo aparelho, obteve os primeiros dados satisfatórios sobre o movimento ocular.

Alguns anos mais tarde, Dodge, depois de muita experimentação, conseguiu fotografar o movimento dos olhos refletidos na córnea. Dearborn, usando o mesmo método, porém mais aperfeiçoado, foi ainda melhor sucedido.

Coube à Escola de Educação da Universidade de Chicago, sob a direção do dr. Charles Hubbard Judd, com a cooperação dos drs. C. T. Gray, W. S. Gray, Guy Buswell e outros, a tarefa de fazer um estudo completo e exaustivo sobre o movimento dos olhos e a interpretação da sua significação no processo de leitura.

Estes estudos mostraram que os olhos, neste processo, se movimentam da esquerda para a direita, numa série de saltos e pausas. Durante as pausas os olhos fixam certa porção da linha impressa. Daí o nome de **pausas de fixação**. Os movimentos de uma pausa de fixação a outra são denominados **movimentos de interfixação**. Chegando ao fim da linha, os olhos, num só movimento rápido, voltam para o início da linha seguinte – são os **movimentos de volta**. As pesquisas ainda acusam miradas furtivas em retrocesso, chamadas **movimentos de regressão e refixação**. [...] (STREHLNEEK, 1944, p. 107-108, grifos da autora).

Para Édouard Claparède (1928, p. 14), cabia à Psicologia, por meio do conhecimento das operações mentais e de seus mecanismos, “informar o educador sobre os melhores meios” para atingir os fins desejados na educação. *L'école et la psychologie experimental* tinha sido publicado, pela primeira vez, em 1916, na Suíça; e depois de pouco mais de dez anos, chegava ao Brasil, com versão para o português do eminente professor de psicologia e pedagogia da escola normal e reformador da instrução pública do Ceará, Manuel Bergstron Lourenço Filho (cf. SAVIANI, 2013, p. 198). Considerados seminais para a nova pedagogia, os estudos de Claparède já haviam constituído, em 1905, o importante tratado *Psicologia da criança e pedagogia experimental*, aclamado como um “evangelho para novos educadores”, o qual seria traduzido no Brasil em 1934 (cf. MONARCHA, 2009, p. 29). Segundo Warde (2006, p. 320-321), “nos vinte primeiros anos do século [XX], coube a Claparède, a partir de Genebra, desempenhar papel decisivo na afirmação da psicologia como ciência de referência da pedagogia”, haja vista sua produção profícua e o grande impacto de sua obra sobre os educadores.

Lourenço Filho, um dos principais divulgadores do ideário da Escola Nova no Brasil, sobretudo durante as décadas de 1920 e 1930 – trabalhando na tradução de obras estrangeiras, na direção da *Revista de Educação* e da coleção Biblioteca de Educação da Editora Melhoramentos e na produção de livros sobre o assunto –, afirma em *Testes ABC: para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita* (publicado pela primeira vez em 1933) que uma das “tendências no estudo dos processos da leitura”, à época, esteve sob a influência das *teorias dinâmicas da visão* e da *psicologia do comportamento*. De acordo com essa tendência, os processos da leitura – entendida como leitura individual silenciosa, por Lourenço Filho em *Introdução ao estudo da Escola Nova* (1930) – só podem ser compreendidos considerando-se “uma base dinâmica, de reação em face do texto ou material de leitura, mais do que de impressão desse material simbólico sobre o leitor” (LOURENÇO FILHO, 1964, 8ª ed., p. 46). Na definição de leitura oferecida pelo educador brasileiro, essa “reação em face do texto ou material de leitura” seria o próprio pensamento em atividade, o qual seria estimulado pela visão das palavras escritas ou impressas:

Depois da primeira fase de aprendizado mecânico, a leitura, tal como a compreendemos hoje, é individual (*leitura silenciosa*) (LOURENÇO FILHO, 1930, p. 203, grifos do autor).

As palavras escritas ou impressas são possíveis estímulos da atividade do pensamento, não já o veículo de ideias. [...] tanto quanto as palavras ou frases sejam possíveis estímulos de pensamento, assim também se apresentam como possíveis estímulos de estruturas emocionais, implicando em atitudes ou sentimentos (LOURENÇO FILHO, 1964, 8ª ed., p. 47).

As *teorias dinâmicas da visão*, que descreviam os movimentos oculares executados durante a leitura, de modo a apreender a forma como o leitor capta os caracteres escritos ou impressos sobre a página, e a *psicologia do comportamento*, que considerava a compreensão do lido como reação do pensamento diante do estímulo provocado pelos símbolos e grafemas sobre o papel, serviram de embasamento para a noção de leitura silenciosa elaborada no ideário da Escola Nova difundido no Brasil, estando presente em textos veiculados pela *Revista de Educação* até o ano de 1944. Naquele mesmo ano, quatro são os artigos que procuram, pelo menos em parte, apresentar uma análise do ato de ler, dando continuidade às discussões sobre o tema, que tinham se iniciado nas publicações de 1929, e se estendido até 1934: “A leitura no primeiro grau” (jan./jun. 1944), de Elza Teixeira; “A leitura na escola primária” (jan./jun. 1944), de José Santana de Castro; “O ensino da leitura: o método e a cartilha” (jun./dez. 1944), de Rafael Grisi; “A psicologia da leitura e suas consequências educacionais” (jun./dez. 1944), de Olga Strehlneek. Em “A leitura no primeiro grau”, Elza Teixeira apresenta uma análise do ato de ler, em que a leitura é tomada como um processo, com etapas bastante definidas. Entre essas etapas, de acordo com a enumeração da autora, as cinco primeiras comporiam o mecanismo fisiológico da leitura, a sexta, o psicológico, e as demais, a sétima, oitava e nona, o mecanismo de pronúncia oral do texto:

ANÁLISE DO ATO DE LER – Starch enumera da seguinte maneira os aspectos do processo de leitura:

- 1º - Recepção dos estímulos (os que partem da página escrita) na retina.
- 2º - Amplitude do campo de visão clara na retina.
- 3º - Amplitude da visão ao receber os estímulos visuais.
- 5º - A transmissão das impressões visuais da retina aos centros visuais do cérebro.
- 6º - Estabelecimento ou evocação dos processos de associação mediante os quais os estímulos são interpretados.
- 7º - Transmissão dos impulsos dos centros motores da linguagem.
- 8º - Transmissão dos impulsos motores do centro da linguagem aos músculos das cordas vocais, língua, lábios e partes associadas.
- 9º - Execução dos movimentos dos órgãos da fonação ao pronunciar as palavras.

Investigações científicas realizadas por Javal e outros, graças ao emprego de delicados aparelhos, vieram demonstrar, com respeito ao trabalho ocular na leitura, que, apenas aparentemente os nossos olhos percorrem, em movimentos contínuos e regulares, as linhas da leitura. Na realidade, caminham por movimentos descontínuos, por saltos curtos e muito rápidos seguidos de breves pausas de fixação, durante as quais percebemos as formas gráficas das palavras (TEIXEIRA, 1944, p. 102).

No artigo “O ensino da leitura: o método e a cartilha”, Rafael Grisi classifica o mecanismo fisiológico como aquele responsável pela apreensão sensorial dos símbolos gráficos, e o psicológico como o que se ocupa da apreensão mental do conteúdo de ideias (GRISI, 1944, p. 50). De acordo com o autor, o mecanismo psicológico, implicado nos processos de compreensão, seria o fator determinante para a efetivação da “verdadeira

leitura”. A ausência deste “pensar em face dos estímulos gráficos”, característico do mecanismo psicológico, promoveria apenas uma “pseudoleitura”, ou seja, uma leitura mecânica, que apela somente para o “automatismo psicológico”, não representando mais do que uma “cadeia de reflexos condicionados”:

Leitura é a palavra que tem, ao menos, duas significações usuais e distintas.

A – Designa-se por leitura o ato ou habilidade de reagir, por meio de certos sons ao estímulo visual do sistema de símbolos alfabéticos. Neste caso, a leitura consiste no domínio de um laço de correspondência, mais ou menos convencional, entre fonemas e sinais gráficos e é possível ensinar-se alguém a “ler” numa língua desconhecida. [...].

Essa leitura apela apenas para o “automatismo psicológico” e, em seu substractum, não é mais do que uma “cadeia” de “reflexos condicionados”, conseqüentes a um treino de puro adestramento mecânico. [...].

É duvidoso, porém, que tal operação constitua verdadeira leitura; poderá ser, quando muito, alfabetização, ou, se se preferir, leitura formal, pseudoleitura [...].

B – A segunda acepção da palavra leitura identifica-se com o ato inteligente de reagir com ideias – e acessoriamente com sons orais – ao estímulo visual (ou tátil, no caso dos cegos) do simbolismo alfabético. Ler é aqui, em essência, pensar em face de estímulos gráficos, reagir com inteligência. Esta é a leitura verdadeira. [...]

Conclusões

1.a) A leitura consciente sob suas formas silenciosa e oral – e de preferência sob a primeira – é a que deve ser cultivada na escola, desde as primeiras aulas, abolindo-se todo exercício de leitura puramente mecânica. [...] (GRISI, 1944, p. 45-56).

O que Rafael Grisi define por “verdadeira leitura” parece aproximar-se do que José Santana de Castro, em seu texto “A leitura na escola primária”, denomina de “leitura proveitosa”, “leitura inteligente” ou “leitura refletida”. Assim como em Grisi, a “verdadeira leitura” exige do leitor uma reação com ideias ao estímulo visual do simbolismo alfabético, em Castro, a “leitura proveitosa”, “leitura inteligente” ou “leitura refletida” requer raciocínio, apreciação de fatos e faculdade de relacionar esses fatos com o objetivo visado (cf. GRISI, 1944, p. 45-56; CASTRO, 1944, p. 155-158). Para Castro, os processos de associação mental, ocorridos durante o ato de ler, também se colocam como um elemento importante, pois, através deles, o aluno recorda-se de experiências passadas, bem como de conhecimentos adquiridos anteriormente, o que lhe possibilita, por exemplo, levantar diversas soluções ou hipóteses, necessárias à resolução de um determinado problema.

A LEITURA SILENCIOSA – SUA IMPORTÂNCIA E VANTAGENS

A leitura contribui de modo ponderável para o desenvolvimento mental, acrescentando o acervo de conhecimentos. E, quase sempre, o tipo empregado nesse meio de aquisição das experiências alheias é a leitura silenciosa.

[...]

Hábitos, habilidades e atitudes que se devem desenvolver na criança, através da leitura silenciosa.

[...]

1 – **Desenvolvendo a capacidade de pensar.** Leitura proveitosa ou leitura inteligente quer dizer leitura refletida, com o fim de adquirir conhecimentos. Esta, porém, deve efetuar-se em correspondência com uma necessidade.

A criança que deseja, por ex., fazer uma tarefa ou resolver uma situação ou problema, recorda-se de experiências anteriores e lhe surgem no espírito diversas

soluções ou hipóteses; escolhe a solução que julga acertada; aplica-a e verifica se foi errada ou bem escolhida.

Assim, a leitura deve ter um alvo a atingir, ou seja, a solução de um problema; deve relacionar-se com os conhecimentos adquiridos ou experiências passadas, contendo, além disso, novidade como fator de estímulo e interesse. Desse modo, ela atua como eficiente instrumento de cultura.

[...]

3 – **Desenvolvendo a capacidade de julgar.** A leitura requer raciocínio, apreciação de fatos e faculdade de relacionar esses fatos com o objetivo determinado. [...] (CASTRO, 1944, p. 155- 158, grifos do autor).

No ensaio “A psicologia da leitura e suas consequências educacionais”, Olga Strehlneek, ao discorrer sobre a natureza da leitura, afirma: “A leitura assim definida é um complexo de atividades psicológicas. Ela abrange: 1) o ajustamento óculo-vocal e 2) as atividades mentais necessárias para a interpretação dos símbolos visuais” (STREHLNEEK, 1944, p.107). Na definição de leitura apresentada por Strehlneek, do mesmo modo como ocorre nos textos dos outros pedagogistas que escrevem para a *Revista de Educação*, o ato de ler é descrito como um processo fisiológico (o ajustamento óculo-vocal) e psicológico (as atividades mentais necessárias para a interpretação dos símbolos visuais). Embora a autora dedique duas seções de seu texto para dissertar sobre o mecanismo fisiológico da leitura – às quais dá os títulos “Movimentos oculares” e “A significação pedagógica dos olhos” –, é sobre o mecanismo psicológico, exposto na seção “A psicologia da leitura”, que esta coloca maior ênfase, por acreditar que “a compreensão e interpretação de palavras e frases e a organização dos vários sentidos das palavras num todo compreensível é a função principal da leitura” (STREHLNEEK, 1944, p. 106). Para Olga Strehlneek, a experiência prévia do indivíduo é fator preponderante na leitura, uma vez que condiciona a interpretação de uma palavra, frase, sentença ou parágrafo que se leia:

[...]. No ato da leitura o indivíduo, além de reconhecer os símbolos e fatos ou ideias apresentados pela página impressa, avalia, seleciona, organiza e assimila os pensamentos nela contidos. A leitura, assim concebida, torna-se um complexo de atividades mentais e as aplicações pedagógicas derivadas deste conceito são de capital importância. A formação de hábitos de leitura, apropriados para as necessidades contemporâneas, exige uma revisão dos métodos de ensino da leitura. Não basta habilitar o indivíduo a reconhecer os símbolos impressos e seus significados com rapidez e precisão. A formação de hábitos de interpretação, avaliação crítica e assimilação são tão importantes quanto os primeiros. O bom ensino da leitura deve visar à estimulação do pensamento para que haja um enriquecimento da personalidade da criança (STREHLNEEK, 1944, p. 106).

A interpretação de uma palavra, frase, sentença ou parágrafo, está condicionada à experiência prévia do indivíduo. O sentido da palavra é derivado, portanto, das experiências e não de representações mentais (Ibid., p. 112).

Os textos sobre o ensino da leitura na escola primária, escritos por pedagogistas ligados à Escola Nova, e publicados na *Revista de Educação* nos anos de 1940, como vimos,

apresentam uma análise do ato de ler, que o descreve como um processo fisiológico e psicológico, dando continuidade à discussão sobre o tema, a qual tinha se iniciado em 1929, em textos elaborados por outros escolanovistas, e publicados no mesmo periódico. A concepção de leitura, sobretudo a silenciosa, apresentada na revista, durante todo o período mencionado, é embasada na psicologia experimental, especialmente naquilo que essa ciência produzira acerca das *teorias dinâmicas da visão* e da *psicologia do comportamento* (cf. LOURENÇO FILHO, 1964, 8ª ed., p. 47). Ao ancorar-se no discurso científico da psicologia experimental, o discurso formado pelos enunciados desses textos configura-se como um discurso pedagógico de caráter científico. Muitas das ideias neles veiculadas serão apropriadas anos mais tarde também no âmbito da escola secundária, devido, provavelmente, à inclusão de disciplinas relacionadas à psicologia e à didática, no currículo dos cursos superiores de formação de professores para o secundário, antes restritas aos cursos de formação do magistério para o ensino primário. Essa apropriação pode ser percebida, por exemplo, no manual do professor para o curso ginásial da coleção *Português através de textos*, de Magda Soares, cuja primeira edição é de 1966. No livro escolar, sua autora afirma:

[...] a leitura silenciosa proporciona melhor compreensão do texto, facilitando a concentração mental. [...]. A leitura silenciosa possibilita ainda adaptação às características pessoais, tais como número e localização das pausas, leitura mais rápida ou mais lenta etc. (SOARES GUIMARÃES, 1969, 7ª edição, p. 42).

Na afirmação de Magda Soares de que “a leitura silenciosa proporciona melhor compreensão do texto, facilitando a concentração mental”, encontra-se subjacente a noção de leitura silenciosa como um processo psicológico, defendida pelos escolanovistas. Como mencionamos no primeiro capítulo desta tese, Magda Soares (2001b, p. 55-56), ao relatar a sua formação acadêmica em Letras Neolatinas, ocorrida entre os anos de 1950 e 1953 na Universidade Federal de Minas Gerais, comenta em sua autobiografia intelectual que sua “formação pedagógica, feita em um ano de disciplinas pedagógicas, após três anos do curso de Letras, foi uma combinação da teoria sociológica de Durkheim (Sociologia da Educação), de uma teoria experimentalista da aprendizagem (Psicologia da Educação) e do pragmatismo de Dewey, traduzidas nas metodologias propugnadas pela Escola Nova (Didática)”.

O fato de a autora ter tido contato, durante a sua formação acadêmica, com conhecimentos que faziam parte da proposta da Escola Nova, nos quais se incluía também a psicologia experimental, cuja cientificidade buscava explicar e regular a prática pedagógica, corrobora a existência de uma relação entre os enunciados sobre o ensino da leitura, presentes nos textos dos pedagogistas publicados na *Revista de Educação*, e os enunciados sobre o mesmo tema, contidos em *Português através de textos*; visto que tanto estes como aqueles se

assentam sobre o mesmo ideário escolanovista. O discurso formado pelo conjunto dos textos da revista e o discurso do livro escolar diferenciam-se, porém, entre si pelo grau de fundamentação científica que apresentam. Enquanto os textos veiculados na revista recorrem, muitas vezes explicitamente, às *teorias dinâmicas da visão* e à *psicologia do comportamento* para argumentar de forma pormenorizada as suas análises do ato de ler, o livro de Magda Soares se atém a afirmações mais gerais, sem realizar muitas descrições e sem citar diretamente os estudos de psicologia experimental em que se apoia. Tais diferenças podem estar ligadas às próprias finalidades desses dois discursos, assim como ao tempo histórico de sua produção. Quando os textos dos pedagogistas escolanovistas foram publicados, o ideário da Escola Nova estava em franca divulgação no Brasil, de modo que a referência à ciência por seus autores parece ter o objetivo de, além de convencer, formar o seu público leitor, os professores primários, no conhecimento das teorias mais adiantadas sobre o assunto. Por outro lado, o livro de Magda Soares, tendo surgido há aproximadamente três décadas após o início dessa divulgação, e no momento em que o ideário da Escola Nova parecia já ter sido incluído nos cursos superiores de formação de professores, visa a instruir o professor secundário sobre práticas de ensino de português consideradas mais adequadas, o que caracteriza o discurso desse livro como um discurso pedagógico de caráter instrutivo.

O discurso pedagógico sobre a leitura silenciosa, difundido na *Revista de Educação* e no manual do professor para o curso ginásial da coleção *Português através de textos*, apresenta-se como inovador, por amparar-se no discurso científico da psicologia experimental, na definição do ato de ler como um processo fisiológico e psicológico. Por outro lado, na descrição que esse discurso faz do fenômeno psicológico envolvido na leitura, muitos dizeres anteriores sobre a prática da leitura silenciosa, registrados na história da leitura, são retomados por meio de uma memória discursiva, a qual é responsável por fazer circular, na produção discursiva que se efetua nas condições determinadas de uma conjuntura, formulações anteriores, já enunciadas (cf. COURTINE, 2014, p. 104)²². A leitura silenciosa esteve sempre relacionada à concentração dos pensamentos no conteúdo lido, à reflexão solitária, à interiorização, à individualização; aspectos que, de certo modo, estão associados à dimensão psicológica da leitura em silêncio, asseverada no discurso pedagógico analisado.

²² O termo “memória discursiva” é emprestado da Análise do Discurso. Para Jean-Jacques Courtine (2014, p. 105), a noção de memória discursiva relaciona-se à ideia de *longa duração* no tempo histórico, empreendida pelas formas contemporâneas da pesquisa histórica. Assim, segundo Courtine (2014, p. 105-106), “a noção de memória discursiva diz respeito à *existência histórica do enunciado*, no interior de práticas discursivas regradas por aparelhos ideológicos [...]”, afastando-se da ideia de “memorização psicológica do tipo daquela cuja medida cronométrica os psicolinguistas se dedicam a produzir” [grifos do autor].

Considerada uma das principais evoluções culturais da modernidade, é no século XV que a leitura silenciosa se torna uma prática mais difundida e conhecida, para os leitores alfabetizados e familiarizados com a escrita. E já no século XIX, a incapacidade de ler em silêncio será tomada como índice de falta de destreza na leitura (CHARTIER, 2009, p. 128-129). Além da posse do livro, uma condição necessária para a difusão do hábito de ler silenciosamente, tal como destaca Chartier (2009, 128-129), foi o desenvolvimento de “uma nova habilidade: a que permite ao indivíduo ler sem ter de oralizar o texto, em voz alta ou baixa”; prática antes reservada, desde a Idade Média, sobretudo, às ordens monásticas e aos círculos universitários.

Em um dos raros relatos de leitura silenciosa no século IV, Santo Agostinho escreve, nas suas *Confissões*, sobre o modo como Santo Ambrósio lia: “Ao ler, corria os olhos pelas páginas, a mente penetrava o significado, enquanto a voz e a boca se calavam. [...] o víamos lendo, sempre em silêncio. [...] quem ousaria perturbar tão intensa concentração?” (SANTO AGOSTINHO, 1984, p. 142). A mesma ideia sobre a leitura silenciosa como um modo de ler em que os sentidos e os pensamentos ficam concentrados, possibilitando uma melhor reflexão sobre as coisas lidas – que, assim, fugiriam menos facilmente da memória –, aparece em testemunhos de monges, como Santo Isaac da Síria e Isidoro de Servilha, nos séculos VI e VII (MANGUEL, 1999, p. 66; PARKES, 2002, p. 106). Referências à leitura individual, como um tipo de leitura muda que não incomode os outros, assim como a necessidade de ler para si mesmo, também são encontradas na *Regra de São Bento*, criada para o regimento da ordem dos beneditinos no século VI (PARKES, 2002, p. 105-106).

Eu exercito o silêncio, que os versos de minhas leituras e orações encham-me de deleite. E quando o prazer de compreendê-los silencia minha língua, então, como num sonho, entro num estado em que meus sentidos e pensamentos ficam concentrados. Quando então, com o prolongamento desse silêncio, o tumulto das lembranças acalma-se em meu coração, ondas incessantes de satisfação são-me enviadas por pensamentos interiores, superando expectativas, elevando-se subitamente para deleitar meu coração (Santo Isaac da Síria *apud* MANGUEL, 1999, p. 66).

[...] ler sem esforço [da oralização], refletindo sobre o que foi lido, tornando sua fuga da memória mais difícil (Santo Isidoro de Servilha *apud* MANGUEL, 1999, p. 66).

Capítulo 48. Do trabalho manual cotidiano.

A ociosidade é inimiga da alma; por isso, em certas horas devem ocupar-se os irmãos com o trabalho manual, e em outras horas com a leitura espiritual. Pela seguinte disposição, cremos poder ordenar os tempos dessas duas ocupações: isto é, que da Páscoa até o dia 14 de setembro, saindo os irmãos pela manhã, trabalhem da primeira hora até cerca da quarta, naquilo que for necessário. Da hora quarta até mais ou menos o princípio da hora sexta, entreguem-se à leitura. Depois da sexta, levantando-se da mesa, repousem em seus leitos com todo o silêncio; se acaso

alguém quiser ler, leia para si, de modo que não incomode o outro. [...] (*Regra de São Bento* <<http://beneditinos.org.br/2012/02/regra-de-sao-bento/#48>>).

Durante a Alta Idade Média, a leitura solitária esteve associada ao tempo de estudo ou de meditação nos mosteiros. A leitura (*legere*), a meditação (*meditare*) e a contemplação (*contemplare*) perfaziam os três exercícios realizados pelos monges para alimentar sua vida pessoal, empregando-se principalmente a Sagrada Escritura, que era lida, assimilada e meditada num processo denominado *ruminatio* (HAMESSE, 2002, p. 123-124). No período escolástico, em que a *lectura* se desenvolve como método próprio de estudo do texto dentro das escolas e universidades, a leitura silenciosa passa a fazer parte também dos hábitos dos estudantes (cf. HAMESSE, 2002, p. 124-126). O primeiro tratado sobre a arte da leitura – o qual afirma seu papel fundamental no ensino –, *Didascálicon: da arte de ler*, escrito por Hugo de São Vítor, no século XII, ao abordar a importância da ordem e do método na leitura, procura estabelecer uma relação de necessidade entre *leitura* e *meditação*: “O exercício do engenho se dá mediante duas atividades: a leitura e a meditação [...]. A meditação é um pensar frequente com discernimento [...]. A meditação começa com a leitura [...]. O início da aprendizagem está na leitura, o fim na meditação” (HUGO DE SÃO VÍTOR, 2007, p. 147-151).

Entre os acontecimentos da Era Moderna que vão modificar as mentalidades, em especial a ideia de indivíduo e de seu papel na vida cotidiana da sociedade, de acordo com Philippe Ariès (2009, p. 11-13), está a difusão da leitura silenciosa. A partir do século XV, a prática usual da leitura em silêncio em outros ambientes, como as cortes régias ou o campo, ainda que não tenha eliminado a leitura em voz alta – que por muito tempo havia sido a única maneira de ler –, permitirá a reflexão solitária também fora dos “espaços piedosos, dos conventos ou das ermidas” (ARIÈS, 2009, p. 13). Para Zumthor (1993, p. 105-106), por criar uma esfera de intimidade entre o leitor e o texto, o que intensifica o intercâmbio entre os dois, o costume de ler em silêncio será determinante na formação do espírito moderno:

Mas o que, a longo prazo, impôs pouco a pouco a leitura silenciosa e puramente ocular foi a multiplicação do número de escritos em circulação. No início, só certos setores foram atingidos. Desde o século XIII, o crescimento considerável do número de fontes disponíveis modificara a prática privada dos eruditos; no século XIV, as universidades, tendo instituído as bibliotecas abertas aos estudantes, são levadas a emitir regulamentos que exigem a leitura silenciosa; no século XV, isso se tornou uma imposição absoluta. As cortes régias são atingidas por volta de 1350; o conjunto da nobreza leiga, a partir do século XV. Os resultados de tal mudança de costumes são mais determinantes na formação do espírito “moderno” do que a invenção da imprensa – a qual não fez senão sancioná-los e torná-los irreversíveis. Uma esfera de intimidade se cria entre o leitor e o texto, na qual o intercâmbio se intensifica enquanto o contexto exterior se distancia e se apaga (ZUMTHOR, 1993, p. 105-106).

Já no século XIV, conforme Manguel (1999, 81-82), observa-se entre os humanistas uma nova maneira de ler, diferente daquela que procura apenas apreender uma ideia exposta numa obra, por considerá-la como a autoridade de um sábio. No *Secretum meum*, composto por Petrarca, a leitura relaciona-se a uma atividade que, no correr do livro, toma-lhe uma ideia, uma frase, uma imagem, liga-a a outra selecionada de um texto distante preservado na memória, e amarra o conjunto com reflexões próprias. Assevera ainda o historiador da leitura que a forma de ler do humanista – “pessoal, recriadora, interpretadora, cotejadora” – se tornará o método comum de estudo em toda a Europa, dois séculos depois. O fato pode ser atestado, quando, no século XIX, Émile Faguet, ao escrever sobre a leitura dos “livros de ideias”, ou filosóficos, em *A arte de ler*, afirma: “[...] o essencial é pensar. O prazer que buscamos ao ler um filósofo é o prazer de pensar, e desse prazer teremos desfrutado ao acompanhar todo o pensamento do autor e o nosso, mesclado ao dele, e o dele excitando o nosso e o nosso interpretando o dele e talvez o traindo” (FAGUET, 2009, p. 20). Esse tipo de leitura individual aparece associado ao gosto da solidão no fim do século XVII (cf. ARIÈS, 2009, p. 15). No século XVIII, na medida em que o silêncio e a tranquilidade são considerados virtudes burguesas da leitura, essa prática privada e íntima já é capaz de promover a interiorização das emoções; de modo a imprimir “um traço reflexivo na consciência que os indivíduos têm de si mesmos” (cf. WITTMANN, 1999, p. 149; COURTINE & HAROCHE, 2016, p. 177-179):

Quando se olha ainda para o interior de si mesmo, é para “se folhear”, para ler ali como que percorrendo o mais pessoal dos livros. As práticas de leitura silenciosa, íntimas e privadas, imprimiram assim um traço reflexivo na consciência que os indivíduos têm de si mesmos. A alma é um armário, uma “biblioteca”, dirá Caraccioli, uma voz conselheira [MARQUÊS DE CARACCIOLI. *La conversation avec soi-même*. Paris, 1762]. Ele exorta os homens a se retirarem ali o mais frequentemente possível, “a fazer uso de sua alma, a encará-la como a primeira biblioteca que devem folhear e o mais excelente conselheiro que devem escutar”. Num momento em que o livro adquire tamanha importância, é preciso aprender-se, saber-se, ler-se e jamais deixar seu próprio volume fechado por muito tempo. Pois essa biblioteca, esse livro interior contém inesgotáveis riquezas. [...] O indivíduo autônomo, autossuficiente, solitário, tem acesso, entretanto, ao universal no interior de si mesmo (COURTINE & HAROCHE, 2016, p. 177-179).

Como vimos, é possível recuar até o século IV, quando ler sem a vocalização do texto era algo ainda incomum, no conhecimento do que se dizia sobre a leitura silenciosa. Dessa época até o século XIX, em que a prática da leitura em silêncio vai progressivamente se tornando mais difundida, os dizeres sobre esse modo de ler, registrados na história da leitura, procuram relacioná-lo à concentração dos pensamentos no conteúdo lido, à reflexão solitária, à interiorização, à individualização. Alguns desses dizeres são, de certo modo, repetidos, ampliados e transformados no século XX, no discurso pedagógico sobre a leitura silenciosa,

veiculado nos textos sobre o ensino da leitura da *Revista de Educação*, bem como no manual do professor para o curso ginasial da coleção *Português através de textos*, por meio de uma memória discursiva.

Partindo do discurso científico produzido no âmbito da psicologia experimental, especialmente no que se relaciona às teorias dinâmicas da visão e à psicologia do comportamento, o discurso pedagógico mencionado apresenta uma definição do ato de ler, que comporta dois aspectos: um fisiológico, e outro psicológico. O mecanismo fisiológico seria responsável pelos descolamentos dos olhos no correr da página, e captação sensorial dos símbolos e grafemas escritos ou impressos no papel; enquanto que o mecanismo psicológico abarcaria a percepção e compreensão das palavras e das frases lidas, e apreensão das ideias contidas no texto. De acordo com essa concepção, a leitura silenciosa caracteriza-se como um *pensar*, que é estimulado pelo movimento ocular da esquerda para a direita e de cima para baixo na visualização da página. Ao descrever assim a leitura, amparando-se em estudos produzidos a partir de experimentos laboratoriais, o discurso pedagógico escolanovista sobre o ensino da leitura, difundido no Brasil entre as décadas de 1920 até aproximadamente a de 1960, apresenta-se como um discurso inovador. Por outro lado, ao tratar especificamente do fenômeno psicológico envolvido na leitura silenciosa, esse discurso lida também com enunciados anteriores sobre a prática da leitura silenciosa, registrados desde o século IV, repetindo-os, ampliando-os e transformando-os, por meio de uma memória discursiva.

2.3 Aprender a ler em silêncio: uma exigência social

Dada a complexidade da vida moderna, a arte de ler torna-se mais importante ainda, pois o homem moderno não só precisa ler, para ser bem informado, como precisa ler com eficiência. Há tanta coisa importante a ler e tão pouco tempo, que o homem mais eficiente é aquele que tem a habilidade de interpretar os símbolos da página impressa num tempo mínimo e com menor gasto de energia.
Olga Strehlneek (*Revista de Educação*, jun./dez. 1944, p. 104)

No Brasil Colonial, do século XVI ao começo do século XIX, ainda que a posse de livros fosse rara, concentrando-se entre os proprietários de terras e de escravos, que se dedicavam aos estudos e às carreiras de prestígio social – como a sacerdotal, o direito, a cirurgia, a farmácia, o comércio, a navegação, as atividades militares e o exercício de cargos públicos – as obras, religiosas ou mundanas, poderiam prestar-se a usos tanto coletivos ou

públicos como privados ou íntimos; neste último caso, além de objetos de adorno, serviam também à aquisição de conhecimentos²³ (cf. VILLALTA, 1999, p. 185-211). No século XIX, em que houve uma “vertigem do romance”, visto que havia muitos leitores e ouvintes para aquelas narrativas – considerando-se que a cultura letrada restringia-se a uma pequena parcela da população, a alfabetizada –, um dos modos de ler esse gênero poderia ser a leitura solitária, dentro das bibliotecas ou gabinetes de leitura, ou no ambiente doméstico, utilizando-se também o folhetim²⁴ (cf. SCHAPOCHNIK, 2008, p. 155-170; LAJOLO e ZILBERMAN, 1996, p. 18-24). Segundo Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1996, p. 23-24), em *A mão e a luva*, de Machado de Assis, são retratadas, além de cenas de leitura em voz alta, episódios de leitura silenciosa: “numa destas situações, Guiomar e a governanta inglesa contratada pela baronesa, a rica madrinha da protagonista, leem em silêncio obras de suas respectivas preferências, entre as quais se incluem John Milton e Walter Scott” (LAJOLO e ZILBERMAN, 1996, p. 23-24).

Embora a leitura silenciosa seja um hábito constatado no Brasil desde o século XVI, pelos historiadores da leitura, há indícios de que, na escola brasileira, ler em silêncio não constituiu uma preocupação nas práticas de ensino da leitura até as primeiras décadas do século XX. Em 1892, a *Revista Pedagógica* – impresso educacional subvencionado pela União e dirigido a professores primários e secundários –, republicou em português, na seção “Crônica do Exterior”, o artigo “La chasse à la routine” [A caça à rotina]²⁵, do impresso educacional francês *Revue Pédagogique*. O texto, ao apresentar apreciações feitas por um inspetor da França a respeito do ensino em algumas escolas de sua circunscrição, aponta “as negligências materiais de certos professores, as demoras, ausências, irregularidades, incúria, faltas de asseio e a desordem das salas” (REVISTA PEDAGÓGICA, 1892, p. 247). Dentre essas irregularidades, aparecem a leitura solitária de livros feita por alunos e a ausência da recitação literária, as quais são abordadas como sendo inadequadas para a sala de aula. Tendo em vista que a seção “Crônica do Exterior” da *Revista Pedagógica* publicava experiências modelares, de caráter administrativo e pedagógico, aplicadas em outros países republicanos, conforme assinala Gondra (1997, p. 383), as críticas desferidas à prática da leitura solitária e à

²³ Para Nunes (1994, p. 74-77), o surgimento de leitores no Brasil, no século XVI, pode ser atrelado ao aparecimento de uma posição sujeito-leitor brasileiro, circunscrita em textos de viajantes e missionários, elaborados à época colonial.

²⁴ Sobre as práticas de leitura de romances no Brasil, nos séculos XVIII e XIX, ver: ABREU, Márcia (org.). *Trajetórias do romance: circulação, leitura e escrita nos séculos XVIII e XIX*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

²⁵ O artigo recebe esse título, pois trata de problemas relacionados à rotina de ensino nas classes primárias francesas, com o propósito de “dar caça aos velhos usos e à rotina, onde quer que os encontre” (REVISTA PEDAGÓGICA, 1892, p. 254).

ausência da recitação literária em classes primárias francesas, ao serem divulgadas no periódico brasileiro, parecem ter o intuito de funcionar como um alerta aos educadores do Brasil:

O professor, entregue absolutamente aos alunos dos cursos médio e superior, abandona os pequeninos e diz-lhes:

___ Leiam seus livros.

E estas pobres crianças ficam muitas vezes uma hora, hora e meia defronte de um livro ao qual tomam naturalmente grande aversão.

[...]

___ O que ensina o senhor a estas crianças, pergunta o inspetor.

___ Eh! Meu Deus! Sr. inspetor, ensino um pouco de leitura, um pouco de escrita, um pouco de cálculo.

___ É tudo?

___ Sim, Sr. inspetor.

___ Nada de recitação literária, nem fábulas, nem trechos de prosa?

___ Nada, Sr. inspetor (REVISTA PEDAGÓGICA, 1892, p. 249).

A prevalência da leitura oralizada nas práticas de ensino da leitura, durante a segunda metade do século XIX e início do XX, também foi apontada em estudos empreendidos por Regina Zilberman (1996) e Circe Bitencourt (1996), já citados anteriormente nesta tese. A partir da análise de obras didáticas produzidas entre 1890 e 1910, como *Terceiro livro de leitura* (1ª edição em 1860, e última em 1890), de Abílio César Borges, a série *Leituras morais e instrutivas* (1908), de João Kopke – ambas destinadas à escola primária –, e *Vários estilos* (19--), coletânea de textos para o curso secundário, composta por Arnaldo de Oliveira Barreto, Regina Zilberman (1996, p. 18-20) conclui que a leitura recomendada na escola era a boa leitura oral. O que também é observado por Circe Bittencourt (1996, p. 6-9), ao examinar fontes históricas, como textos de memorialistas, livros didáticos e artigos de revistas pedagógicas, elaboradas entre 1870 e 1920. E ainda em 1944, a professora de psicologia do então extinto Instituto de Educação de São Paulo, Olga Strehlneek, escreve na *Revista de Educação*: “Se a leitura silenciosa é superior à leitura oral em rapidez e interpretação, e se a leitura silenciosa é o tipo de leitura praticada na vida diária, a escola deveria dedicar-lhe maior atenção. São poucas as escolas do nosso meio que dão a devida importância à leitura silenciosa” (STREHLNEEK, 1944, p. 110).

Para Diana Vidal (1999, p. 346-348), é a partir da década de 1920, por influência do ideário escolanovista, que o tema da leitura silenciosa passa a integrar as prescrições para o ensino da leitura no curso primário, como nos Programas das Escolas do Distrito Federal, lançados no âmbito da reforma da Instrução Pública realizada no Rio de Janeiro, liderada por Fernando de Azevedo. Esses mesmos programas, ao serem publicados na *Revista de Educação*, em dezembro de 1934, aparecem como modelo também para a instrução pública paulista. No documento, o ensino da leitura ocupa um espaço significativo: a 1ª Seção,

denominada “Leitura”. Na parte introdutória da referida seção, diferenciam-se “dois tipos de leitura: leitura silenciosa e leitura em voz alta ou falada”:

Leitura silenciosa – A leitura silenciosa é importantíssima por vários motivos: 1) a não ser na classe ou em raras ocasiões na vida, a leitura que fazemos é silenciosa; 2) a leitura silenciosa é mais rápida; 3) nela há maior concentração no que se lê e, portanto, melhor se apreende o pensamento do autor; 4) as crianças bem dotadas podem ter mais frequentes ocasiões para ler e as de compreensão lenta, não precisando acompanhar os colegas mais rápidos, como na leitura falada, podem ir lendo de acordo com as suas próprias forças, tomando assim maior interesse pelo que leem e sendo levadas até a aumentar a sua capacidade de leitura; 5) hábitos de calma e quietude e de respeito pelos outros podem ser inculcados nas crianças, visto como elas próprias sentirão necessidade de sossego para o seu trabalho mental, compreendendo os inconvenientes de perturbar os outros; 6) a criança se habitua mais facilmente a ler por si, a compulsar livros e a acolher neles o que lhe interessa, isto é, adquire hábitos de estudo.

[...]. A capacidade de fazer essa leitura é fraca nos primeiros anos e se vai desenvolvendo progressivamente no decorrer do curso.

Leitura oral, em voz alta ou falada – A leitura em voz alta é importante, sobretudo nos primeiros anos da escola, que é quando a criança se firma no manejo da língua, partindo da leitura. Esse progresso é constante e muito sensível até o 4º ano, mais ou menos, classe em que a criança deve alcançar o máximo desenvolvimento da leitura oral. Pela leitura falada o aluno: 1) aumenta o poder da elocução; 2) harmoniza o tom da voz, habituando-se a dar inflexões apropriadas e fazer as pausas necessárias; 3) enriquece mais facilmente o vocabulário, pelas ocasiões que têm de ouvir palavras e receber explicações; 4) corrige vícios e erros de pronúncia; 5) pelo lado higiênico, melhora a sua atitude estética.

Outras vantagens ainda vêm daí: a pessoa que faz leitura em voz alta habitua-se a enfrentar o auditório, aprende a dominar-se e torna-se desembaraçada; os que estão ouvindo aprendem a escutar, a comparar e a escolher (RIO DE JANEIRO, Programas das Escolas do Distrito Federal *apud* REVISTA DE EDUCAÇÃO, dez. 1934, p. 294-295, grifos do autor).

Entre os motivos pelos quais a leitura silenciosa é considerada importante, no documento, está o fato de ser este tipo de leitura o mais empregado em várias ocasiões da vida, além de ser aquele em que a leitura se realiza com maior velocidade. Apesar de o programa apontar vantagens para o exercício da leitura em voz alta, as recomendações que este apresenta indicam que a leitura oral deve ser progressivamente substituída pela leitura silenciosa nas classes do curso primário. Desse modo, no 2º ano, o professor deveria fazer com que os alunos perdessem o hábito de ler movendo os lábios ou dizendo em voz baixa as palavras, algo considerado muito comum nessa etapa da escolarização. A aprendizagem da leitura deveria então culminar com a leitura em silêncio, estágio mais desenvolvido da habilidade de ler; e a oralização do texto, tomada apenas como a primeira fase da aprendizagem da leitura, é vista como prejudicial à rapidez da leitura:

Na leitura silenciosa é preciso fazer com que os alunos percam o hábito, muito comum nos principiantes, de ler movendo os lábios ou dizendo em voz baixa as palavras, o que representa a fase de transição da leitura falada para a silenciosa. Esse modo de ler, explicável como meio adaptação, convém, entretanto, que desapareça o mais depressa possível, dado o prejuízo que à rapidez da leitura traz sua persistência (RIO DE JANEIRO, Programas das Escolas do Distrito Federal *apud* REVISTA DE EDUCAÇÃO, dez. 1934, p. 308).

Ler com rapidez como algo essencial à vida prática é uma justificativa para a introdução da leitura silenciosa no primário, que também aparece nos artigos publicados na *Revista de Educação*, entre os anos de 1920 e 1930. Nesses textos, assim como nos Programas das Escolas do Distrito Federal, os usos sociais da leitura em silêncio são apontados como sendo mais frequentes do que os da leitura oral, argumento que, para os autores do periódico, sustenta a importância do exercício da leitura silenciosa na escola primária. Na primeira parte de seu texto, “Sugestões e planos para o ensino da leitura”, publicado na revista em setembro de 1934, ao tratar do ensino da leitura no primeiro e no segundo ano da escola primária, Leontina Silva Bush defende a criação de uma disciplina escolar voltada ao ensino da leitura, que seja capaz de “dotar a criança de capacidade para ler compreendendo, ler com desembaraço cada vez maior, com espontaneidade cada vez menos imperfeita e com relativa rapidez”. E na segunda parte do texto, veiculada em dezembro do mesmo ano, a autora afirma que, a fim de alcançar esses objetivos, no 3º ano, convinha ao mestre preocupar-se com “encaminhar [a criança] e habituá-la a ler independentemente, seja por prazer ou para colher informações úteis à sua vida social”. Os objetivos e métodos de ensino da leitura preconizados por Bush, em 1934, coadunam-se com aqueles que já haviam sido expostos por Eva E. Gerstmeier, em 1929, em seu artigo “O ensino da leitura no segundo grau”. Para esta última autora, caberia à professora “corrigir quaisquer hábitos que as crianças tenham adquirido de mover os lábios, menear a cabeça e trabalhar com os dedos enquanto leem”, como meio de desenvolver a rapidez na leitura.

[...]. Há vinte anos atrás a leitura oral era o objeto de tanta acentuação que pouca ou nenhuma atenção se dava a outros aspectos da matéria. Investigações recentes fazem ver que as crianças e os adultos leem primordialmente para obtenção de conhecimentos, para conseguir auxílio na solução de problemas, para satisfazer o interesse e a curiosidade e para conseguir prazer durante as horas vagas. Na consecução destes fins e muitos outros o leitor precisa dirigir a atenção primordialmente para o conteúdo, precisa pensar claramente à medida que lê, e precisa acomodar a sua velocidade no ler ao fim visado. [...].

A acentuação que se tem dado ultimamente à leitura silenciosa nasce de dois fatos, a saber, que este tipo de leitura se emprega muito mais frequentemente do que a leitura oral [...] (GRAY, 1929, p. 273).

[...]. Visamos, no ensino dessa disciplina [leitura], dotar a criança de capacidade para ler compreendendo, ler com desembaraço cada vez maior, com espontaneidade cada vez menos imperfeita e com relativa rapidez que, na vida prática, é de excepcional valor (BUSCH, set. 1934, p. 48).

Em trabalho anterior, quando tratamos do ensino da leitura nos dois anos iniciais da escola primária, focalizamos os seus objetivos gerais, que são os seguintes: ensinar a criança a ler com compreensão, a ler com desembaraço cada vez maior; a ler com expressão natural e com a rapidez que as suas condições físico-psíquicas permitirem. Se pretender considerar cada ano do curso primário um compartimento estanque em descontinuidade com os que o precedem – que seria um absurdo – achamos que os objetivos gerais supracitados podem ser desdobrados, para efeito da metodização do

ensino, em outros mais imediatos e particularizados a cada etapa ou ano do curso, acomodando-se harmoniosamente à progressiva capacidade aquisitiva da criança no domínio da técnica da leitura.

[...]

Convém, portanto, que o mestre no 3º ano, preocupe-se com:

[...]

5 – encaminhá-la [a criança] e habituá-la a ler independentemente, seja por prazer ou para colher informações úteis à sua vida social (BUSCH, dez. 1934, p. 80-81).

[...]. A leitura vagarosa e interrompida resulta principalmente do pequeno alcance visual do leitor. A melhor maneira de alargar o alcance visual é de mostrar rapidamente ao aluno cartazes contendo frases curtas e depois ir aumentando o tamanho das frases. No exercício de leitura de frases deve-se tomar nota do tempo, e ir diminuindo gradualmente o tempo da exposição da frase. É preciso corrigir quaisquer hábitos que as crianças tenham adquirido de mover os lábios, menear a cabeça e trabalhar com os dedos enquanto leem, pois isso tende a diminuir a velocidade da leitura (GERSTMEYER, 1929, p. 286).

Segundo Diana Vidal (2011, p. 505, 508-509), o ensino da leitura silenciosa na escola primária das décadas de 1920 e 1930 despontava como resposta aos apelos de uma nova sociedade, que se construía, à época, em algumas das nossas cidades brasileiras, nas quais se notavam “a aceleração do crescimento urbano, a proposta de escolarização das massas, a contabilização mais pormenorizada do tempo e a profusão de informações”. Tomando-se a leitura silenciosa como um meio facilitador para uma apreensão veloz da mensagem escrita, que se proliferava no número de impressos em circulação, o objetivo da escola, ao constituir leitores, tornava-se o de “produzir decifreadores de uma cultura urbana cada vez mais associada a signos escritos, de uma cultura do trabalho relacionada a informes manuais e de uma cultura social caracterizada pela profusão de informações por jornais e rádios e pela explosão de imagens permitida pelo cinema” (VIDAL, 2011, p. 508). Na cidade do Rio de Janeiro do início do século XX – “sede do governo, centro cultural, maior porto, maior cidade e cartão de visita do país” –, por exemplo, assistia-se ao desenvolvimento dos novos meios de comunicação, como a imprensa ilustrada, o rádio, o cinema, a indústria fonográfica, além do telegrama sem fio e do telefone. Ao lado dos meios de transporte movidos a derivados de petróleo e da aviação, tais invenções eram símbolo do progresso, que elevavam a capital da República ao papel de metrópole-modelo, “tornando-a no eixo de irradiação e caixa de ressonância das grandes transformações em marcha pelo mundo” (SEVCENKO, 1998, p. 552).

Assim como nos decênios de 1920 e 1930, nos anos de 1940, a rapidez na leitura continuará a ser enfatizada nos artigos publicados na *Revista de Educação*. Com o intuito de conformar os objetivos da escola ao solicitado por um mundo dominado pela palavra impressa, nesses textos, salientam-se os vários motivos que levam o adulto a ler, como o

desejo de conhecer, necessidade profissional, prazer, maior compreensão da vida, orientação de conduta; os quais, por sua vez, aparecem relacionados a uma grande oferta de leituras a fazer. Para os educadores que escrevem para a revista entre 1940 e 1944, tal circunstância requeria do indivíduo maior eficiência na leitura, o que significava afirmar que este deveria interpretar o maior número de símbolos da página impressa num tempo mínimo. Essa justificativa sustentava a ideia de que à escola primária caberia o dever de habilitar o aluno a dominar os processos da leitura, tanto em seus mecanismos fisiológicos (movimentos oculares) como psicológicos (compreensão do lido). A eficiência na leitura seria alcançada por meio do controle da visão durante o ato de ler, aliado a um esforço da mente em interpretar e conservar o que lê. Uma forma considerada correta de movimentar os olhos durante a leitura é então apresentada: o número de pausas de fixação deveria ser reduzido ao mínimo, e em cada relancear da vista, o leitor deveria abranger o número máximo de palavras possível; a centralização da atenção coloca-se como requisito primordial na efetivação da leitura silenciosa rápida com compreensão, denominada também de “leitura inteligente”.

Em todos os ramos da atividade humana cada dia e cada vez mais se vem sentindo o valor da leitura rápida e inteligente. Basta considerar o quanto a palavra impressa domina o mundo para avaliarmos as necessidades que levam o adulto a ler.

Dentre os incontáveis motivos em virtude dos quais o adulto é solicitado a ler, salientaremos desejo de conhecer, necessidade profissional, prazer, maior compreensão da vida, orientação de conduta (TEIXEIRA, 1944, p. 96).

Outro objetivo maior e principal, digamos, é o desenvolvimento da leitura silenciosa obtido no manuseio do material informativo (CARVALHO, 1943, p. 60).

A centralização da atenção é requisito primordial na rapidez da leitura inteligente. A velocidade também depende da amplitude do alcance visual e de movimentos oculares corretos, isto é, movimentos rítmicos dos olhos, com diminuição das pausas de fixação por meio do alargamento do alcance visual ou de grupos de palavras abrangidas em cada relancear da vista, bem como do esforço da mente em interpretar e conservar o que lê no momento (CASTRO, 1944, p. 159)

2.a) A compreensão e rapidez da leitura são requisitos que devem merecer, desde o início, a máxima atenção no ensino.

3.a) O ensino terá em vista inculcar nos alunos, desde as primeiras aulas, bons hábitos e atitudes de leitura, procurando, por meio de material adequado, promover o máximo aproveitamento do campo visual em cada pausa de fixação e, assim reduzir ao mínimo o número destas e dos saltos oculares, especialmente, retrospectivos (GRISI, 1944, p. 56).

Nesse sentido, como meio de desenvolver nos alunos a rapidez na leitura silenciosa, na qual se privilegia também a compreensão, os pedagogistas escolanovistas seguem apresentando recomendações ao professor primário, tais como: fiscalizar se a criança realiza adequadamente os movimentos oculares; impedir que a criança aponte com os dedos as palavras, movimente os lábios e a cabeça ou leia baixinho, durante o exercício de ler em

silêncio; marcar o tempo de leitura da criança; e conferir, por meio de perguntas, se a criança compreende o que leu.

4º) Advertências relativas aos hábitos a formar.

Recomenda-se-lhes [sic.], então:

- a) fixar as palavras novas e difíceis;
- b) evitar certas reações motoras como o movimento de lábios, cabeça e dedos;
- c) abarcar o maior número possível de palavras em cada relancear de olhos;
- d) ler e tratar os livros.

[...]

Enquanto a classe efetuar a leitura silenciosa, deve o professor dirigir a atenção para as dificuldades individuais, levando a cada aluno o auxílio solicitado e para a fiscalização do cumprimento às recomendações feitas no quarto passo da preparação (VIEIRA, mar. 1941-jun. 1943, p. 56).

Para estimular a rapidez da leitura

- 1) Marcar o tempo para ver quem consegue ler mais depressa.
- 2) Aposta entre dois alunos para ver quem acaba a leitura primeiro (TEIXEIRA, 1944, p. 105)

Hábitos e habilidades – Para que uma criança leia bem, com precisão, rapidez e compreensão, é preciso adquirir certos hábitos e habilidades. Assim, deverá:

- 1) fazer leitura silenciosa antes da oral;
- 2) não apontar as palavras e nem fazer movimentos de cabeça, enquanto lê;
- 3) não ler baixinho durante a leitura silenciosa;
- 4) ter adquirido ritmo nos movimentos oculares;
- 5) saber deslindar as palavras difíceis e novas, pelo reconhecimento dos elementos fônicos e sentido;
- 6) saber responder a perguntas sobre o que leu;
- 7) não ler as palavras uma a uma;
- 8) manifestar pronúncia correta e expressão (Pennel e Cusak) (TEIXEIRA, 1944, p. 118).

Decorridas aproximadamente três décadas após as primeiras publicações sobre o ensino da leitura na escola primária na *Revista de Educação*, registram-se também, no âmbito da escola secundária, enunciados em que a leitura silenciosa é vista como uma exigência social, por ser a mais usada na vida cotidiana; isso, como vimos, devido provavelmente à inclusão de referenciais teóricos e metodológicos da Escola Nova nos cursos superiores de formação do magistério secundário. Assim, na década de 1960, no manual do professor para o curso ginásial da coleção *Português através de textos* (1ª edição em 1966), Magda Soares escreve: “A leitura silenciosa – todos os alunos leem ao mesmo tempo e silenciosamente o texto – apresenta inúmeras vantagens sobre a leitura oral. Em primeiro lugar, é o método habitual de leitura – raramente terá o aluno necessidade de ler em voz alta, na sua vida cotidiana” (SOARES GUIMARÃES, 1969, 7ª ed., p. 42). Em seguida, a autora apresenta uma técnica de ensino, que em muito se aproxima do recomendado pelos pedagogistas que escrevem para o periódico educacional paulista entre os anos de 1929 e 1944, a qual procura enfatizar a compreensão na leitura e a mecânica do ler, de modo a garantir a eficiência na leitura silenciosa, que deve ser ao mesmo tempo veloz e compreendida:

Técnica da leitura silenciosa

Dois aspectos importantes devem ser aqui observados.

Em primeiro lugar, a fim de levar o aluno a ler realmente e ler com atenção, procurando compreender o texto, deve o professor acompanhar a leitura de perguntas sobre seu conteúdo. Pode então:

- a) anunciar que fará perguntas após a leitura do texto, forçando assim o aluno a uma leitura atenta, a fim de ser capaz de responder às perguntas.
- b) formular as perguntas antes da leitura, levando o aluno a ler com atenção à procura das respostas.

O segundo aspecto importante da técnica da leitura silenciosa é que o professor se preocupe com a correção dos defeitos mecânicos que podem evidenciar-se: livro muito próximo dos olhos, movimento de lábios, posição defeituosa do aluno etc. Por isso, enquanto os alunos leem silenciosamente, deve o professor observá-los, a fim de identificar os defeitos e tentar corrigi-los (SOARES GUIMARÃES, 1969, 7ª ed., p. 42-43, grifos da autora).

Ao tentar conformar o ensino da leitura na escola primária às exigências sociais da vida urbana brasileira, observada a partir da terceira década do século XX, o discurso pedagógico sobre a leitura silenciosa, elaborado entre 1929 e 1944, e veiculado na *Revista de Educação* – e que mais tarde, na década de 1960, será reproduzido também em livros de metodologia do ensino de português para a escola secundária, como o manual do professor para o curso ginásial da coleção *Português através de textos*, de Magda Soares – unia os conhecimentos produzidos pela psicologia experimental às teses sociológicas positivistas de Émile Durkheim. De acordo com Cambi (1999, p. 469), para Durkheim, além de ser um instrumento de perpetuação das conquistas e tradições de um povo, “a educação é um aprendizado social por parte do indivíduo e um meio para conformar os indivíduos às normas e valores coletivos por parte da sociedade”. Em seu livro *Educação e sociologia*, publicado pelas Edições Melhoramentos, com tradução de Lourenço Filho, Émile Durkheim (1929, p. 41), ao tratar da natureza e da função da educação, afirma: “A educação não é, pois, para a sociedade, senão o meio pelo qual ela prepara no íntimo das crianças, as condições essenciais da própria existência”.

Conforme já mencionado anteriormente, a função da educação descrita pelo sociólogo francês mantém uma estreita relação com o conceito funcional da educação proposto por Edouard Claparède. Segundo o psicólogo suíço, além do “ponto de vista de seu mecanismo, de sua técnica”, toda e qualquer operação do espírito pode ser encarada também do “ponto de vista de sua utilidade para o indivíduo que a executa, de seu papel na vida, numa palavra, de sua função” (CLAPARÈDE, 1928, p. 14). Desse modo, as crianças são educadas na escola “para que estejam em condições, mais tarde, de orientar de modo perfeito a sua conduta” (CLAPARÈDE, 1928, p. 16). Em *Introdução ao estudo da Escola Nova*, o educador brasileiro Manuel Bergstron Lourenço Filho esclarece que “para praticar realmente a educação funcional, o mestre terá que renovar sua filosofia do conhecimento, terá que estudar a nova

psicologia, saber por que se faz e como se faz” (LOURENÇO FILHO, 1930, p. 49). Essa “filosofia do conhecimento renovada” subjaz os métodos e as finalidades do ensino da leitura silenciosa na escola primária, apregoados nos textos publicados entre 1929 e 1944 na *Revista de Educação*, e reproduzidos no manual do professor da escola secundária *Português através de textos*, na década de 1960, na medida em que esse ensino procura constituir certas habilidades leitoras (ler rápido, com compreensão, em silêncio), tendo em vista uma demanda social da vida urbana, em que a grande quantidade de mensagens escritas a ler se coloca como uma imposição ao indivíduo.

Além disso, o empenho dos pedagogistas em incluir e valorizar a leitura silenciosa nas práticas de ensino da escola primária, manifesto nos textos veiculados no periódico educacional paulista, parece relacionar-se à própria finalidade a que esse segmento de ensino estava sujeito à época. Concebida como educação popular de caráter utilitário, voltada à formação do trabalhador, a escola pública primária tinha iniciado sua expansão na transição do século XIX para o XX – enquanto a escola secundária, até pelo menos a década de 1940, continuava atendendo a um pequeno grupo social, composto pelos filhos de famílias da oligarquia agrária, de industriais, de grandes comerciantes, de profissionais liberais ou da incipiente classe média urbana, preparando-os para o ingresso nos cursos superiores de Direito, Medicina e Engenharia (SOUZA, 2008, p. 89; RIBEIRO, 1992, p. 80-83). Conforme Rosa Fátima de Souza (2008, p. 37), nos anos que se seguiram à Proclamação da República, os governos estaduais buscaram implementar reformas da instrução pública, que estabeleciam a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário, e firmavam o compromisso de ampliar o número de escolas e elevar a quantidade de matrículas. Esse foi o caso, por exemplo, de São Paulo – local de publicação da *Revista de Educação* –, que, privilegiando a escola urbana em detrimento da rural, mesmo efetivando matrículas aquém das necessidades da demanda escolar, implantou uma rede significativa de grupos escolares (SOUZA, 2008, p. 47). Nesse sentido, como já apontado por Diana Vidal (2011, p. 505, 508-509), visto que a escola primária urbana visava à formação da classe trabalhadora da cidade, a prática da leitura silenciosa na escola, defendida e propagada pelos pedagogistas da Escola Nova, habilitaria esses trabalhadores a uma apreensão mais veloz das informações escritas, cada vez mais crescentes na sociedade urbana brasileira do início do século XX.

Capítulo 3

Ler e moralizar

3.1 Clássico ou científico?: a leitura dos clássicos e o ideal humanista de formação moral

Entendo aqui por *humanização* [sic.] (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.

Antonio Candido (“O direito à literatura”, 2004, p. 180)

Os debates em torno dos estudos clássicos e científicos no currículo do ensino secundário brasileiro tiveram início na segunda metade do século XIX, e seus reflexos foram inicialmente percebidos na reforma curricular de 1854 do Colégio Pedro II. Durante as primeiras décadas do século XX, até 1942, ano em que o ensino secundário foi reorganizado em clássico e científico com a Reforma Capanema, a polêmica permanece viva entre os educadores e intelectuais brasileiros, que disputam ou pela hegemonia de uma dessas vertentes, ou pela sua conciliação no currículo. Nos questionamentos suscitados nessas discussões, a relevância de uma educação literária, aparece, por vezes, associada a um ideal humanista de formação moral, que seria colhido na leitura dos clássicos. Neste subcapítulo, trataremos dessa forma de representação da leitura, presente em artigos que discutem o currículo ou a leitura literária, publicados nos periódicos educacionais *Revista Pedagógica* entre 1894 e 1896, e *Revista de Educação* de 1927 a 1934, bem como nos livros escolares *Antologia nacional*, de Fausto Barreto e Carlos de Laet, cuja primeira edição é de 1895, *Seleção clássica*, de João Ribeiro, e *Céu, terra e mar*, de Alberto de Oliveira, ambos de 1914.

Em 5 de janeiro de 1896, a *Revista Pedagógica* veiculou a transcrição do discurso proferido por José Veríssimo de Mattos, na solenidade de distribuição dos prêmios e colação de grau de Bacharel em Ciências e Letras do Ginásio Nacional, cujo título era “A instrução secundária: ensino clássico – ensino moderno”. Nessa exposição, temos uma descrição sucinta da contenda que se travava entre educadores e intelectuais da educação à época:

[...] Cuidam uns que a sociedade moderna, democratizada em todos os seus elementos e em todas as suas manifestações onde a luta da vida se torna cada dia mais intensa e portanto as exigências da vida mais instantes, não tem lugar nem

tempo a dar a estudos [clássicos], que somente aproveitariam a um escol, e cuja serventia e préstimo são discutíveis e problemáticos. Pensam outros que, por isso mesmo que esta nossa sociedade hodierna, americanizada no ruim sentido filosófico desta expressão, tornada egoísta e áspera pela luta pela existência, demasiado prática, utilitária e positiva, trazendo na alma como que o ressaibo doloroso da amargura desse conflito cruel, precisa justamente de corrigir-lhe [sic.] os defeitos e minorar-lhe [sic.] os inconvenientes, retemperando-se na fonte cristalina e pura da Beleza – qual os gregos e latinos souberam, gentes privilegiadas e inexcedíveis – realizar em suas obras imortais (VERÍSSIMO DE MATTOS, 1896, p. 210-211).

Entre 1894 e 1896, a *Revista Pedagógica*, órgão oficial da Secretaria de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, que circulou de 1890 a 1896, publicou três artigos sobre o tema, além da transcrição do discurso já mencionado de José Veríssimo de Mattos: “Os exames na China”, “Os exames de madureza na Alemanha”, “Ensino secundário”. A reunião desses escritos, que apresentam opiniões diversas entre si, indica um posicionamento ambíguo da revista, que pende ora para a conservação dos estudos clássicos, ora para a primazia dos estudos científicos, e ora ainda para a conciliação dessas duas vertentes no currículo. Em “Os exames na China”, texto originalmente publicado em inglês no periódico *Nineteenth Century*, posteriormente traduzido para o francês na *Revue Bleu*, e daí para o português, por Luiz dos Reis em 1894, na *Revista Pedagógica*, o ensino clássico europeu, ao ser comparado ao aprendizado da antiga literatura da China, realizado naquele país, é valorado como um “exercício incomparável para a formação da inteligência”. Em contrapartida, a introdução que o diretor do mesmo periódico, Menezes Vieira, faz ao texto “Ensino secundário”, de autoria de Manoel Said Ali, professor do Colégio Pedro II, publicado dois anos depois, sustenta o ensino científico como aquele responsável por transmitir “conhecimentos úteis”, capazes de habilitar os alunos “para a vida de homem civilizado, para a sociedade”:

A educação clássica chinesa é inteiramente baseada sobre o estudo da antiga literatura da China. As obras originais de que se ocupam os estudantes são de muitos séculos anteriores às obras clássicas da Grécia e de Roma.

[...]

[...] é impossível contestar-se a sua perfeita semelhança com o nosso ensino clássico europeu. Dir-nos-hão que as literaturas da Grécia e de Roma são infinitamente superiores à literatura chinesa, mas, quer num, quer n’outro caso, é claro que na China como na Europa, o ensino clássico requer as mesmas aptidões, e desenvolve as mesmas faculdades. E se é verdade que o estudo do grego e do latim constitui entre nós um exercício incomparável para a formação da inteligência, não será absurdo afirmar, como se faz constantemente, que a educação chinesa tem por único efeito fatigar e deformar o espírito, apurando a memória com prejuízo de todas as outras faculdades? (REIS, 1894, p. 238-239).

[...] Era indispensável fazer entrar na especulação que o ensino secundário não tem por fim único preparar alunos para os cursos superiores, mas habilitá-los, antes de tudo, para a vida de homem civilizado, para a sociedade, o que não se compreende fora da esfera dos conhecimentos úteis que constituem os cursos secundários. [...] (MENEZES VIEIRA, 1896, p. 349-350).

A defesa de um curso secundário, cujo currículo privilegiasse o ensino das ciências naturais, em detrimento do estudo das línguas e literaturas clássicas – o qual era também denominado de realista, por sua maior aproximação com o mundo real, segundo seus defensores –, aparece ainda em outro artigo assinado por Said Ali. Em “Os exames de madureza na Alemanha”, o modo de organização do ensino secundário na Alemanha é tomado pelo autor como um sistema exemplar. De acordo com Said Ali, ao modificar o currículo do ginásio humanista e criar a *Realschule* (escola real), a educação alemã estava em consonância com a “evolução das ideias e das necessidades da vida do século presente” (SAID ALI, 1896, p. 259-260). As modificações curriculares referidas significavam uma inclusão crescente da matemática e das ciências naturais, ao mesmo tempo em que se diminuía ou se eliminavam os estudos clássicos. Na *Realschule*, considerada por Said Ali a forma de escola secundária mais apropriada não só para a sua época, mas também para o futuro, visto que, conforme o autor, esta era capaz de proporcionar ao secundarista um “preparo moderno, de caráter utilitário”, por um tempo relativamente curto em relação ao ginásio humanista (seis anos, em lugar de nove), o ensino das línguas mortas tinha sido totalmente substituído pelo dos idiomas vivos, e o aprendizado da matemática e das ciências naturais ganhava maior abrangência, com a cadeira de química e mineralogia.

Tudo leva a acreditar que o futuro pertença à *Realschule*, tanto mais quanto já foram suprimidas em 1892, no ginásio humanista 15 horas de latim e 4 de grego, em benefício do estudo da língua materna. No ginásio real eliminaram-se 11 horas de latim. Para a prova de madureza já não se exige dissertação em língua morta; o respectivo exame consiste em tradução de autores não demasiado difíceis, além de uma versão para o latim. Esta última parte só vigora para o ginásio humanista (SAID ALI, 1896, p. 261).

Na disputa pelo currículo do ensino secundário, além desses dois posicionamentos divergentes, em que de um lado observa-se a defesa da permanência dos estudos clássicos, e de outro, a primazia dos estudos científicos, surgia ainda uma via intermediária, que procurava conciliar as disciplinas clássicas e as científicas no mesmo plano de ensino. No discurso de José Veríssimo, publicado com o título “A instrução secundária: ensino clássico – ensino moderno”, na *Revista Pedagógica* em 1896, já mencionado anteriormente, sugeria-se que os estudos clássicos seguissem irmanados com os estudos científicos. As alegações que sustentavam tal opção apoiavam-se na ideia de que os estudos clássicos, ao representar uma “alta e forte cultura literária”, constituiriam a base cultural essencial ao desenvolvimento da civilização, devendo, por isso, funcionar como contrapeso a uma educação estritamente prática e utilitária. Esta última seria oferecida pelos estudos científicos, que visando apenas ao

emprego lucrativo das aptidões profissionais, não seria capaz de “abrir ao homem nenhuma janela para o ideal”:

Na evolução das sociedades é possível, poder-se-ia talvez dizer certo, que a preponderância sempre crescente das línguas e das literaturas modernas acabe por dominar a necessidade, a utilidade mesmo, dos estudos clássicos. Tal seleção, porém, para ser prestadia, precisa de ser natural, e, sobretudo, efetuar-se sem perturbação sensível da marcha normal da nossa civilização, sem privá-la da base de cultura essencial à sua solidez e ulterior desenvolvimento. Essa cultura, a creio ainda depende dos estudos clássicos, irmanados de um modo filosófico com os estudos científicos, para constituírem, no belo rigor da expressão, as letras humanas, as humanidades, como também lhe chamavam os nossos pais.

[...]

[...]. Fora lícito crer que o profundo bom senso britânico, revivido na América, vê justamente nessa alta e forte cultura literária o contrapeso a opor aos desmandos de uma educação estreitamente prática e útil, que não abre ao homem nenhuma janela para o ideal, que quase não lhe deixa outras preocupações que o emprego lucrativo das aptidões profissionais mediante ela adquiridas (VERÍSSIMO DE MATOS, 1896, 214-216).

A polêmica em torno dos estudos clássicos e científicos, exposta em textos publicados na *Revista Pedagógica* entre 1894 e 1896, reflete o embate entre cultura literária e cultura científica, observado à época na Europa. Tendo surgido no século XVIII, naquele continente, tal conflito tornara-se mais acirrado durante o século XIX, quando as consequências culturais e sociais da Revolução Industrial se faziam notar de modo mais contundente, no delineamento dos contornos de uma civilização tecnológico-científica que despontava (LEPENIES, 1996, p. 165). De acordo com Rosa Fátima de Souza (2008, p. 95), no cerne desse confronto, “o que se encontrava em questão não era apenas o modo de produção do conhecimento, mas essencialmente a forma de se conceber o mundo e a relação dos homens com o saber”. Assim, conforme Lepenies (1996, p. 158-174), na Inglaterra, por exemplo, os partidários da cultura científica, acreditando que a vida moderna seria pautada pelas ciências, e que estas funcionariam como vetor de mudanças sociais, argumentavam a importância de se conhecer os resultados das ciências naturais, e sustentavam que sem elas não seria mais possível uma compreensão adequada do homem e do mundo. A preponderância das ciências naturais na educação era, entretanto, questionada por aqueles que defendiam a cultura literária. Segundo esses pensadores, as ciências formavam especialistas, fornecendo-lhes um saber apenas instrumental, insuficiente ao cultivo do espírito humano em sua totalidade. Essa tarefa caberia à literatura que, por sua força poética, doaria sentido ao homem, auxiliando-o a entender a si mesmo, bem como a se situar no mundo. A arte literária ajudaria inclusive a compreender

melhor os resultados das ciências naturais, de modo que estes pudessem ser adequadamente utilizados²⁶:

[De acordo com essa concepção,] [...] o homem não se contentava apenas em conhecer; queria compreender o que aprendia e entender que consequências teria seu conhecimento sobre sua conduta. Em todo homem se escondia um anseio profundo pelo bom e pelo belo, um instinto de autopreservação que visava não somente à sobrevivência, mas também a uma vida autêntica. Necessidades fundamentais como essas não poderiam ser satisfeitas pelas ciências naturais (LEPENIES, 1996, p. 168).

O embate fomentado pela cultura científica posicionava-a do lado contrário daquele em que se colocava uma tradição de longa data. No Brasil, os estudos clássicos, assentados na literatura grega e latina, foram introduzidos durante a segunda metade do século XVI, pelos jesuítas. Nos colégios da Companhia de Jesus, aos filhos dos colonos portugueses, pertencentes a uma pequena elite local, era oferecido o curso de Letras Humanas, que consistia numa gradação superior às classes elementares, ou escolas de ler, escrever e contar (cf. LEITE S. J., 1938, t. I, p. 71-72). Conforme o *Ratio studiorum* de 1599, método pedagógico dos jesuítas, nas cinco classes que compreendiam o curso de Letras Humanas – gramática inferior (A e B), gramática média (A e B), gramática superior, humanidades, retórica –, o aluno se exercitava na leitura, tradução e imitação de poetas, oradores e historiados gregos e latinos, tais como Homero, Isócrates, Demóstenes, Platão, Sinésio, Plutarco, Focílides, Teognides, Esopo, Agapito, Cícero, Ovídio, Catulo, Tibulo, Propércio, Virgílio, Cesar, Salústio, Tito Lívio, Tucídides, Cúrcio, Horácio, Hesíodo e Píndaro; além dos padres da Igreja São Crisóstomo, São Basílio, São Gregório Nazianzeno (FRANCA S. J., 1952, p. 49-50). A seleção dos autores pagãos, os quais eram tomados como exemplos de perfeição de uso da língua, de estilo e de ordem moral, provinha de uma tradição de estudos que perpassou a Idade Média. Desde a Antiguidade até o século XVIII, tais autores se constituíam como *auctoritas* (autoridade), ou seja, não representavam uma individualidade expressiva, mas sim um modelo a ser seguido, uma vez que eram tratados como fontes de toda filosofia da vida (HANSEN, 1992, p. 18-29; CURTIUS, 2013, p. 95). Em *A doutrina cristã*, obra de teoria do cristianismo, ciência bíblica e eloquência medieval, escrita por Santo Agostinho logo após a sua conversão em 387, que, segundo Marrou (1955, p. 56), muito

²⁶ De acordo com Lepenies (1996, p. 171), além dessas duas culturas, a científica e a literária, entrava também no debate uma terceira, a então nascente sociologia positivista. Para Hebert Spencer, que procurava responder à pergunta “como devemos viver?”, classificando as atividades humanas segundo a sua utilidade, a música, a poesia e a pintura, por serem atividades que o homem exercia especialmente em seu tempo livre, deveriam ter uma posição inferior compatível, na escola e na universidade.

influenciou o desenvolvimento da cultura medieval²⁷, o filósofo da Patrística procura assegurar a compatibilidade dos ensinamentos cristãos com aqueles contidos nas obras clássicas dos gregos e romanos:

Elas [as doutrinas pagãs] possuem, por certo, ficções mentirosas e supersticiosas, pesada carga de trabalhos supérfluos, que cada um de nós, sob a conduta de Cristo, ao deixar a sociedade dos pagãos, deve rejeitar e evitar com horror. Mas elas possuem, igualmente, artes liberais, bastante apropriadas ao uso da verdade e ainda alguns preceitos morais muito úteis (SANTO AGOSTINHO, II, 60, 2002, p. 145).

As artes liberais, a que alude Santo Agostinho, tinham sido estabelecidas pelos antigos. Sendo fixadas primeiramente por Isócrates, na Atenas do século IV a. C., foram posteriormente herdadas pelos romanos, e alicerçavam o currículo dos colégios jesuítas. Essas artes se constituíam em número de sete, abarcando o *trivium* (gramática, retórica e dialética) e o *quadrivium* (aritmética, geometria, música e astronomia), e eram chamadas *liberais* porque deveriam ser cultivadas pelo homem livre pertencente às classes mais abastadas da sociedade, sem que isso representasse possibilidade de ganho monetário (cf. CURTIUS, 2013, p. 72-73; DEMERVAL, 2013, p. 56-57). À parcela economicamente inferior da população, constituída por escravos, camponeses e artesãos, reservava-se apenas o acesso às *artes mecânicas*, consideradas rudes e penosas por consumirem o corpo, inviabilizando o cultivo do espírito (ACÍZELO DE SOUZA, 2018, p. 49). Por sua negação às atividades manuais, a educação *liberal*, que fundamenta os estudos desinteressados, defendidos ainda durante a Primeira República, por aqueles que exigiam a permanência dos estudos clássicos no secundário, rejeitava qualquer tipo de especialização, não oferecendo conhecimentos essencialmente úteis a nenhuma profissão (cf. CHERVEL & COMPÈRE, 1999, p. 152). Almejava, contudo, à formação universal de um homem ideal, apoiada no estudo dos textos clássicos, cuja noção derivava da *paideia* grega. Ao conjunto de disciplinas que abarcava o ensino das artes liberais foi dada a designação de *studia humanitatis*, entre os latinos, aproximadamente no século V. Entretanto, o uso do termo *humanitas*, outrora traduzido do grego *paideia* por Varrão e Cícero, para definir a cultura das letras, é anterior. Já no século II, o escritor romano Aulo Gélío procura precisar o uso da palavra, afastando dela o sentido de *filantropia*, e reafirmando o seu significado de *erudição e instrução nas boas artes*:

A etimologia do termo [humanidades] combina diversas filiações ou contaminações lexicológicas. A primeira remete-nos ao neologismo *humanitas*, pela qual Varrão e Cícero traduzem o grego *paideia*. A educação, assim oferecida, se pretende como uma preparação do indivíduo ao seu papel de homem, no sentido pleno do termo. A segunda vem da tradição cristã, que distingue as *litterae humaniores* das *litterae*

²⁷ Para Marrou (1955, p. 56-57), em *De doctrina christiana*, assim como em *De catechizandis rudibus*, obras pedagógicas de Santo Agostinho, esse autor assimilava a Bíblia do mesmo modo que, durante a sua juventude, tinha aprendido a assimilar Cícero e Virgílio, tanto que seu estilo aparecia impregnado de fórmulas clássicas.

divinae ou *sacrae*, do mesmo modo como a literatura profana distingue-se da Escritura. A tradição cristã evidencia o caráter eminentemente laico das humanidades. O terceiro componente semântico do termo diz respeito aos *humanistas*. Nascido no berço da Renascença, não é por acaso que *humanista* designa, ao mesmo tempo, os sábios, os escritores excelentes da Antiguidade grega e romana e os alunos das novas classes de 5ª a 8ª séries. O termo conservará a marca indelével de sua origem, uma época em que o mais célebre dos poetas franceses [Pierre de Ronsard, em *Continuation des amours*, de 1555] queria *ler em três dias a Iliada de Homero* (CHERVEL & COMPÈRE, 1999, p. 150, grifos dos autores).

Aqueles que falaram em latim e que a empregaram corretamente não entendem por *humanitas* aquilo que o vulgo entende, e que em grego se diz *φιλανθρωπία* (filantropia) e significa um tipo de ventura, de benevolência relativa a todos os homens indistintamente. Mas eles chamaram *humanitas* aquilo que, aproximadamente, os gregos chamam *paideian*, e nós dizemos *eruditio in bonas artis* (Aulo Gélío *apud* ACÍZELO DE SOUZA, 2018, p. 48).

Após a dissolução dos colégios jesuítas no Brasil, em 1759 pelo Marquês de Pombal, os estudos intermediários, ou seja, aqueles que se situavam entre as classes elementares e os estudos superiores, conservarão ainda o seu caráter humanista. De acordo com as “Instruções para os professores de gramática latina, grega, hebraica e de retórica”, emitidas no âmbito das reformas pombalinas dos estudos menores (os quais abrangiam o ensino elementar e o intermediário), nas aulas régias do curso de Letras Humanas, o estudo dos autores clássicos deveria ser realizado usando-se a *Selecta latini sermonis exemplaria*, uma coleção de excertos literários em seis volumes, organizada pelo francês Pierre Chompré, em ordem gradual segundo os níveis de estudo do latim (cf. PORTUGAL, 1759 *in* FAVERO, 1996, p. 285-286). No prefácio da edição de 1828, é possível ter acesso ao texto escrito por Chompré, em que este, sustentando-se em Quintiliano, afirma ter compilado apenas “trechos praticáveis e sem perigo”, capazes de inspirar nos jovens alunos “a honestidade e o gosto dos bons estudos pela leitura dos antigos”:

Um dos mais célebres retores antigos recomendou a precaução necessária sobre os Autores que se deseja depositar entre as mãos da juventude para seus estudos: *Non Auctores modò, sed etiam partes operis elegeris*. Quintil., lib. I, cap. 5. Se um tal mestre, que soube portar a arte de ensinar na sua perfeição, dá indicações para inspirar a honestidade e o gosto dos bons estudos pela leitura dos Antigos, nós nada arriscaremos, conforme esse fiador, na contribuição para preparar os caminhos, desde o início, depositando nas mãos das crianças apenas trechos praticáveis e sem perigo²⁸ (CHOMPRÉ, 1828, s/p).

Embora Chompré tenha se referido a Quintiliano, para justificar a escolha dos trechos que se arranjavam em sua seleta, a utilização de antologias com excertos considerados

²⁸ Tradução nossa. No original: *Un des plus célèbres rhéteurs anciens a recommandé la précaution qu'il faut prendre sur les Auteurs qu'on veut mettre entre les mains des jeunes-gens pour leurs études: Non Auctores modò, sed etiam partes operis elegeris. Quintil., lib. I, cap 5. Si un tel maître, qui sut porter l'art d'enseigner à sa perfection, donne des avis pour inspirer l'honnêteté et le goût des bonnes études par la lecture des Anciens, nous ne risquerons rien, sur la foi de ce garant, de contribuer à en préparer les voies, dès le commencement, en ne mettant dans les mains des enfants que des morceaux praticables et sans danger* (CHOMPRÉ, 1828, s/p).

adequados para o ensino parece ser bem mais antiga. De acordo com Jeager (2013, p. 1381), nas *Leis*, Platão “é quem, pela primeira vez na história da educação, aconselha, contra essa corrente [de aprender de cor poemas inteiros], a composição de livros de leitura em que se inclua uma seleção do melhor”. É também de Platão uma das primeiras considerações sobre a função didático-moral da literatura. No livro III da *República*, o filósofo, acreditando que a poesia, ao representar eventos em que o homem se encontra em posição fragilizada, poderia ter uma influência negativa sobre os jovens, reprova a cena da *Ilíada* em que Aquiles chora e se desespera pela morte de seu primo Pátroclo:

Então pediremos novamente a Homero e aos outros poetas que não apresentem Aquiles, que era filho de uma deusa, ora deitado de lado, ora de costas, ora de cabeça para baixo, ou então a pôr-se em pé, agitado, para vaguear ao longo da praia do pélagos estéril, nem a erguer com as mãos ambas o pé calcinado e a espalhá-lo pela cabeça, nem a chorar e a lamentar-se tantas vezes e em tais termos, como ele o imaginou [...] (PLATÃO, III, 2008, p. 105).

Ainda entre os gregos, surge um ponto de vista sobre a função da arte literária mais ligado à dimensão formativa do homem do que ao seu papel estritamente moralizador, o qual é apresentado por Aristóteles, discípulo de Platão. Para Aristóteles, que em sua *Poética* parte do princípio de que a poesia não narra o que aconteceu, mas representa o que poderia ter acontecido segundo a verossimilhança e a necessidade, a tragédia teria como principal função a de provocar a depuração dos sentimentos no público, através da piedade e do terror nele suscitados, isto é, da catarse:

É, pois, a tragédia imitação de uma ação de caráter elevado, completa e de certa extensão, em linguagem ornamentada e com as várias espécies de ornamentos distribuídas pelas diversas partes do drama, imitação que se efetua não por narrativa, mas mediante atores, e que, suscitando o terror e a piedade, tem por efeito a purificação dessas emoções (ARISTÓTELES, VI, 1986, p. 110).

Na Roma antiga, tanto a função moralizadora da literatura de Platão, como a formativa de Aristóteles serão retomadas e mescladas uma a outra por Horácio. Em sua *Arte Poética*, o autor latino afirma que a poesia deve ensinar e deleitar: “Os poetas ou pretendem ser úteis ou deleitar ou, ao mesmo tempo, dizer coisas belas e aproveitáveis à vida” (HORÁCIO, 1993, p. 34). Essa noção, que sustenta a prerrogativa de que a literatura deve representar o belo, o bom e o verdadeiro, prevalecerá até o século XIX, estando presente no ideal humanista de formação moral. A ela faz referência, por exemplo, Francisco Sotero dos Reis, que, em seu *Curso de literatura portuguesa e brasileira*, obra em cinco volumes publicados entre 1866 e 1873, escreve:

O fim da literatura é instruir deleitando, ou tornar, por um trabalho tão proveitoso como agradável, o homem melhor e mais hábil a preencher os seus deveres para com Deus, para com a sociedade e para consigo mesmo, pondo-lhe constantemente

diante dos olhos o protótipo do belo, do grandioso, do sublime, do justo, do honesto (REIS, 2014, p. 46).

Entretanto, essa formação permanece como um tipo de instrução de uma classe social, a mais abastada economicamente. Na Inglaterra, por exemplo, entre 1660 e 1790, a leitura era vista como uma distração perigosa para os pobres, “pois podia encorajá-los a ter aspirações acima de seu nível e, assim, ameaçar a estabilidade social e o poder da elite” (VASCONCELOS, 2016, p. 139). Desse modo, em 1723, o filósofo Bernard Mandeville escrevia num ensaio: “A leitura, a escrita e aritmética são [...] muito perniciosas para os pobres. [...] Homens que devem permanecer e terminar seus dias numa posição laboriosa, cansativa e dolorosa de vida, quanto mais cedo forem colocados nela, mais pacientemente se submeterão a ela para sempre” (Mandeville *apud* VASCONCELOS, 2016, p. 139).

Ao lado das *humanidades clássicas*, formadas pelo grego e o latim, as reformas pombalinas ensejaram também a institucionalização das *humanidades modernas*, constituídas pelo idioma nacional e pelas línguas vivas, como francês, inglês, holandês e alemão²⁹. O alvará régio de 1759, além de dispor sobre o uso da seleta de Compré para o ensino do latim, determinou também a utilização da gramática latina escrita em português *Novo método da gramática latina*, do oratoriano Antonio Pereira, em substituição a *De institutione grammatica libri tres*, inteiramente em latim, do inaciano Padre Manuel Álvares, bem como o emprego de noções da gramática portuguesa na aprendizagem da latina (cf. PORTUGAL, 1759 in FAVERO, 1996, p. 279-285). Assumindo primeiramente uma função propedêutica no ensino do latim, a língua portuguesa passa a ser ensinada de forma autônoma no curso de Letras Humanas (uma espécie de ensino secundário) a partir do alvará de 1770. O documento assinado por D. José I exigia que, ao ingressarem na classe de latim, antes mesmo de iniciarem os estudos em língua latina, os alunos fossem previamente instruídos na *Arte da gramática da língua portuguesa*, de Antonio José dos Reis Lobato, por, no mínimo, seis meses (cf. PORTUGAL, 1170 *apud* ASSUNÇÃO, 2000, p. 27-28). A legislação mencionada parece ser resultado de um processo de valorização do vernáculo como um bem cultural, iniciado ainda século XVI, quando Portugal ambicionava não só conquistar novos territórios e estender seu comércio, mas também disseminar o seu idioma entre os povos dominados (cf. BARBOZA, 2010, p. 299). Além disso, a abertura de classes não previstas no alvará de 1770, com o claro propósito de ensinar português, como as que constam no “Registro das datas de

²⁹ De acordo com Chervel & Compère (1999, p. 51) a expressão *humanidades modernas* surgiu no século XIX, para designar um tipo de ensino que abarcava a língua nacional, as línguas vivas, a filosofia, a história e a geografia, em oposição às *humanidades clássicas*, que abrangiam apenas o grego e o latim.

provisões para professores dos estudos menores (1783-1794)” – Gramática, Ortografia Portuguesa e Português; Gramática e Ortografia Portuguesa; Latim e Ortografia; Gramática Latina, Gramática e Ortografia Portuguesa; Língua Francesa, Português e Latim –, conforme levantamento feito por Mendonça (2013, p. 186), indica que o aprendizado da norma padrão da língua portuguesa se apresentava como requisito indispensável para o acesso de representantes da elite a cargos públicos, assim como à formação do comerciante que, depois de ter dominado as regras da sua língua materna, segundo se acreditava à época, teria mais destreza para aprender outras línguas. Quanto à abertura de classes reservadas ao ensino das línguas modernas, como francês, inglês, holandês e alemão, também constantes no registro investigado por Mendonça (2013, p. 186), esta parece estar ligada à necessidade de comunicação entre os Estados nacionais nas relações de comércio.

No século XIX, às *humanidades modernas* (língua nacional e línguas vivas) juntam-se a filosofia, a história e a geografia. Assim, os primeiros planos de ensino do colégio Pedro II, instituição criada na Corte em 1837, com currículo seriado que durava de seis a oito anos, e destinada a formar a elite carioca e a servir de parâmetro aos demais estabelecimentos de educação secundária no país, incluíam o estudo do latim, grego, gramática nacional, francês, inglês, história, geografia, retórica, poética, filosofia, ao lado de disciplinas científicas, como matemática, mecânica, astronomia, história natural, ciências físicas, além de desenho e música vocal (HAIDAR, 1972, p. 22; SOUZA, 2008, p. 95). Durante o Império, devido ao embate travado entre cultura literária e cultura científica, o currículo do Pedro II sofre algumas mudanças. Pela reforma de 1854, inspirada nas *Realschulen* alemãs, um tipo de escola secundária voltada à formação científica e prática, o ensino secundário passou a ser dividido em dois cursos:

[...] estudos de 1ª classe realizados em 4 anos ao fim dos quais seria conferido aos estudantes, que não desejassem prosseguir os estudos até o bacharelado, um certificado especial; estudos de 2ª classe, montados sobre os primeiros e cumpridos em mais três anos. O título de Bacharel em Letras seria conferido aos jovens que completassem os dois ciclos, concluindo o curso de sete anos. Seriam os seguintes os estudos de 1ª classe: Gramática Nacional, Latim, Francês, Inglês, Aritmética e Álgebra até equações do 2º grau, Geometria e Trigonometria retilínea, Geografia e História do Brasil, Ciências Naturais, Desenho, Música, Dança e Exercícios Ginásticos. Os de segunda classe compreenderiam: Alta Latinitude, Grego, Alemão, Geografia e História Antiga, Geografia e História da Idade Média, Filosofia Racional e Moral, Retórica e Poética, Italiano (HAIDAR, 1972, p. 113-114).

Na década de 1870, quando a polêmica entre estudos humanísticos e estudos científicos torna-se mais acirrada, a organização do Colégio Pedro II passa a se assemelhar mais ao sistema francês de educação secundária do que às *Realchulen*, prevalecendo os estudos humanísticos. Assim, “às humanidades continuaria reservada a missão de formar

integralmente o homem; à ciência incumbiria a tarefa de prepará-lo praticamente para as novas necessidades da sociedade moderna” (HAIDAR, 1972, p. 122). Tal acordo se fazia não sem se estabelecer uma distinção social entre aqueles que seriam instruídos aos trabalhos práticos, como os da indústria, agricultura e comércio, tidos como afazeres inferiores, e aqueles que seriam formados com vistas ao exercício do direito e do jornalismo, ou de cargos públicos, atividades que, por estarem ligadas ao exercício intelectual e não ao físico, eram consideradas mais elevadas. Conforme o político liberal católico José Liberato Barroso, que se posicionava no debate do momento, e para o qual essa distinção social era resultado dos papéis diversos que a Providência divina distribuía entre os homens, aos segundos dedicava-se a educação literária, essencial ao desenvolvimento moral:

A Providência distribuiu a todos os homens os papéis diversos para o cumprimento dos seus desígnios eternos sobre os destinos da humanidade. Se os homens que se dedicam à indústria, à agricultura e ao comércio têm necessidade de uma instrução prática que é condição indispensável do desenvolvimento material, outros que se dedicam às sábias profissões do espírito têm necessidade de instrução literária que é condição essencial do desenvolvimento moral (José Liberato Barroso *apud* HAIDAR, 1972, p. 122).

O currículo de 1870 do Imperial Colégio Pedro II, embora tenha procurado valorizar um pouco mais as disciplinas matemáticas e científicas, distribuindo-as ao longo do curso secundário, de modo a não serem oferecidas apenas nos quatro primeiros anos, os quais pela reforma de 1854 compreendiam os estudos de primeira classe, conservou o caráter humanista do ensino secundário, ao enfatizar as humanidades clássicas e as modernas. Dentre as humanidades modernas, as disciplinas em que se estudavam as línguas e as literaturas, como Português, Francês, Inglês, Retórica, Poética e História da Literatura, apresentavam maior abrangência do que as de História Antiga, História Moderna, História e Corografia do Brasil, Geografia e Filosofia:

1º ano – Religião e História Sagrada; Português (gramática, análise lógica e gramatical, exercícios de leitura, recitação e ortografia); Geografia elementar e descritiva em geral; Aritmética elementar.

2º ano – Português (gramática, análise lógica e gramatical, leitura de autores clássicos, recitação, exercícios de redação); Latim (gramática, tradução para o português de autores latinos fáceis, análise e temas fáceis); Francês (gramática, tradução para o português de autores fáceis, análise e temas fáceis); Continuação da Aritmética; Continuação da Geografia, especialmente a da Europa e da América.

3º ano – Português (preleções sobre a índole da língua, notícia histórica sobre sua formação e progresso, leitura dos clássicos, recitação, exercícios de redação, composições); Latim (tradução, análise e temas); Continuação da geografia, incluída a antiga; Aperfeiçoamento de aritmética (álgebra até operações do primeiro grau incluídas).

4º ano – Latim (tradução, análise e temas mais difíceis); Francês (tradução, análise e temas mais difíceis, composição e recitação, não se falando na aula senão esta língua); Inglês (gramática, leitura e tradução para o português de autores ingleses fáceis, análise e temas fáceis); Continuação da álgebra (equações do 2º grau, Geometria plana); História Antiga; Zoologia e Botânica.

5º ano – Latim (tradução e análise de autores mais difíceis, composição de discursos e versos latinos); Inglês (leitura, tradução, análise e temas); Grego (gramática, tradução, análise e temas fáceis); Leitura e apreciação de clássicos franceses e composições, não se falando em aula senão esta língua.

6º ano – Inglês (leitura, análise e tradução de autores mais difíceis, composição e recitação, não se falando em aula senão esta língua); Grego (tradução, análise e temas); Continuação da química, incluídas noções de química orgânica; História Moderna; Retórica e Poética (leitura e apreciação literária dos melhores clássicos da língua portuguesa, exercícios de estilo); Filosofia (psicologia e lógica); Aperfeiçoamento nas línguas latina e francesa por meio da tradução e apreciação literária de autores clássicos e composições.

7º ano – Grego (tradução e análise de autores mais difíceis, composições); História e Corografia do Brasil; Mineralogia e Geologia; Filosofia (metafísica e ética, exposição dos sistemas comparados de filosofia); Cosmografia; História da literatura em geral e especialmente da portuguesa e nacional, composição de discursos e narrações e declamações; Aperfeiçoamento nas línguas latina, francesa e inglesa (preleções elementares sobre a índole, formação e progresso de cada uma das referidas línguas, alternadas com a leitura, tradução e apreciação literária de autores clássicos).

O desenho, a música vocal e a ginástica constituem práticas obrigatórias (Plano de estudos do Colégio de Pedro II conforme o decreto 4468 *apud* HAIDAR, 1972, p. 158-159).

Ao conferir maior relevância aos estudos de línguas e literaturas clássicas e modernas, quando comparados aos estudos matemáticos e científicos, ou mesmo às outras disciplinas de humanidades, como a história, a geografia e a filosofia, os programas de 1870 do Colégio Pedro II assinalam para a primazia da cultura literária, baseada na leitura dos clássicos, na formação humanista. Essa predileção pela literatura parece relacionar-se a uma tradição muito antiga, que tem sua origem no ensino das artes liberais, praticado primeiramente nas classes mais abastadas entre os gregos, em seguida entre os romanos, e que perpassou a Idade Média latina e a Idade Moderna, chegando até o mundo contemporâneo. A noção sobre a literatura como um tipo de arte capaz de fornecer um conhecimento totalizador do ser humano, que esteve na base do ideal humanista de formação moral por séculos, é recorrente ainda em afirmações de escritores e estudiosos, como Mario Vargas Llosa, que no começo do século XXI, ao refletir sobre o papel do romance no mundo moderno, escreve:

Esse conhecimento totalizador e imediato do ser humano, hoje, encontra-se apenas no romance. Nem mesmo os outros ramos das disciplinas humanistas – como a filosofia, a psicologia, a história ou as artes – puderam preservar essa visão integradora e um discurso acessível ao profano, porque, por trás da pressão irresistível da cancerosa divisão e fragmentação do conhecimento, acabaram por sucumbir também às imposições da especialização, por isolar-se em territórios cada vez mais segmentados e técnicos, cujas ideias e linguagens estão fora do alcance da mulher e do homem comuns. Não é nem pode ser o caso da literatura, embora alguns críticos se empenhem em transformá-la em uma ciência, porque a ficção não existe para investigar uma área determinada da experiência, mas para enriquecer de maneira imaginária a vida, a de todos, a vida que não pode ser desmembrada, desarticulada, reduzida a esquemas ou fórmulas, sem que desapareça. Por isso, Marcel Proust disse: “A verdadeira vida, a vida por fim esclarecida e descoberta, a única vida plenamente vivida, é a literatura”. Não exagerava, guiado pelo amor a essa vocação que praticou com talento superlativo: simplesmente queria dizer que,

graças a literatura, a vida se compreende e se vive melhor, e entendê-la e vivê-la melhor significa vivê-la e partilhá-la com os outros (LLOSA, 2009, p. 22).

Nos primeiros anos do regime republicano, período em que se publicam também os artigos da *Revista Pedagógica*, nos quais, como vimos anteriormente, ficam evidentes as disputas pelo currículo do secundário, sucessivas reformas foram implementadas com o objetivo ou de ampliar os estudos científicos ou de ao menos conciliá-los com os humanísticos. Dessa forma, a reforma de 1890, de clara orientação positivista, proposta pelo Ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, Benjamin Constant, (Decreto n. 981, de 8/11/1890), previa para um curso de sete anos de duração um plano de estudos com base nas ciências fundamentais, de acordo com a ordem de classificação das ciências sugerida por Auguste Comte (SOUZA, 2008, p. 98). Assumindo um caráter enciclopédico, com a inclusão das disciplinas científicas, o currículo do Colégio Pedro II, que passou a denominar-se Ginásio Nacional, apresentou então a seguinte configuração:

- 1º ano – aritmética (estudo completo) e álgebra elementar (estudo completo);
- 2º ano – geometria preliminar, trigonometria retilínea, geometria especial (estudo perfunctório das seções cônicas, da concóide, da limaçon de Pascal e da espiral de Arquimedes);
- 3º ano – geometria geral e seu complemento das teorias rigorosamente indispensáveis ao estudo da mecânica geral propriamente dita;
- 4º ano – 1º período: mecânica geral (limitada às teorias gerais de equilíbrio e movimento dos sólidos invariáveis e precedida das noções rigorosamente indispensáveis do cálculo das variações); 2º período: astronomia (precedida da trigonometria esférica), geometria celeste e noções sucintas de mecânica celeste (gravitação universal);
- 5º ano – física geral e química geral;
- 6º ano – biologia;
- 7º ano – sociologia e moral, e noções de direito pátrio e de economia política.

[...] o estudo do português, nos dois primeiros anos; do latim e do francês, nos três primeiros; do inglês ou alemão, do 3º ao 5º ano; do grego, no 4º e 5º; da geografia, nos dois primeiros anos; da zoologia, botânica, meteorologia, mineralogia e geologia, no 6º; na história universal no 6º, da história do Brasil e da história da literatura nacional, no 7º; do desenho e da música, e da prática da ginástica, nos quatro primeiros anos (SILVA, 1969, p. 221-222 *apud* SOUZA, 2008, p. 98-99).

Contudo, como afirma a historiadora da educação Rosa Fátima de Souza (2008, p. 99), houve dificuldades para fixar essa orientação, sendo realizadas quatro reformas parciais no currículo entre 1890 e 1900, tais como as dos anos de 1892, 1893, 1895 e 1898. Apesar da defesa que se fazia do ensino científico, ou moderno e realista, como a expressa em artigos da *Revista Pedagógica*, em 1901 uma nova reforma reafirmava a anterior predileção pelas humanidades, priorizando o estudo da língua portuguesa, das línguas clássicas e modernas, da literatura, da história e geografia do Brasil, com o oferecimento das seguintes disciplinas: português, literatura, francês, inglês, alemão, latim, grego, lógica, geografia do Brasil, história do Brasil, matemática elementar, elementos de mecânica e astronomia, física e química,

história natural, desenho (cf. SOUZA, 2008, p. 100-101). Desse modo, saíam vitoriosos aqueles educadores que batalhavam no discurso pela permanência dos estudos clássicos e a predominância do ensino humanista no secundário, como Luiz dos Reis e José Veríssimo de Mattos, que deram suas contribuições à *Revista Pedagógica*. Às vezes desses educadores somava-se também a do importante intelectual Ernesto Carneiro Ribeiro (1839-1920), o qual considerava a educação clássica ou liberal como superior à educação profissional, por “desenvolver completa e harmonicamente todas as faculdades do homem”; ao contrário da segunda que, por suas condições interesseiras e utilitárias, apresentava-se como limitada:

A educação apresenta-se sob duas feições; ou é *clássica*, que se diz também *liberal*, ou *profissional*; a primeira, sem se escravizar às necessidades da vida e a seus interesses e exigências variadas, aspira a desenvolver completa e harmonicamente todas as faculdades do homem de concerto com o mais proeminente lugar na hierarquia dos seres animais.

A educação *profissional*, de grande e elevada importância em suas aplicações, porém mais modesta em seus intuídos, visa aos interesses e exigências da vida, conformando-se com eles; gira em esfera menos ampla, cultivando não todas as faculdades humanas, como faz a primeira, mas algumas dessas faculdades tal ou tal aptidão ou capacidade do espírito desenvolvendo esta ou aquela disposição natural, limitando o âmbito de sua ação a esta ou àquela especialidade, a este ou aquele gênero de estudos, consoante o caráter e as condições interesseiras e utilitárias que se imprimem (RIBEIRO, 1996, p. 226, grifos do autor).

Na organização curricular que vigorou durante quase todo o século XIX, e ainda no século XX, até a década de 1930, as disciplinas humanísticas predominavam nas séries mais avançadas do curso secundário. Diversos estabelecimentos se constituíram à imagem do Pedro II – como, por exemplo: o Colégio Stall, o Abílio, o Meneses Vieira, o Progresso, o Externato Aquino (Rio de Janeiro), os Colégios do Caraça, de Campo Belo e de Congonhas do Campo (Minas Gerais); o Colégio São Pedro de Alcântara (Petrópolis); o Ginásio Baiano e o Colégio São João (Bahia); o Colégio São Luís e o da Sociedade Culto à Ciência (São Paulo); o Ateneu Sergipano –, de modo que a preeminência das letras não se restringia ao chamado Colégio Padrão (ACÍZELO DE SOUZA, 1999, p. 31-32). Segundo Roberto Acízelo de Souza (1999, p. 32), entre 1850 e 1900, os estudos literários, que podiam assumir um viés historicista ou retórico-poético, realizavam-se nas disciplinas que receberam as seguintes denominações: Retórica; Retórica e Poética; Retórica, Poética e Literatura Nacional; História da Literatura Nacional; Literatura Nacional; Literatura; História da Literatura em geral e especialmente da portuguesa e da nacional; Português e Literatura Geral; Português e História Literária; História da Literatura Nacional; História da Literatura Geral e da Nacional. Além das disciplinas citadas pelo crítico, os clássicos (ou pelo menos trechos deles) poderiam ser lidos também nas disciplinas dedicadas ao aprendizado de línguas estrangeiras, visto que o ensino das línguas, muitas vezes, se pautava pelo modelo de escritores consagrados. O

educador Paschoal Lemme (1904-1997), por exemplo, registra em suas memórias a leitura de trechos de clássicos franceses, como Balzac, Victor Hugo, Stendhal, Zola e Anatole France, para o estudo do francês, assim como dos ingleses Walter Scott, Charles Dickens e Shakespeare, na aprendizagem do inglês, durante o curso secundário (cf. LEMME, 2004, p. 135). O mesmo ocorria na disciplina Português, em que o estudo do vernáculo era realizado por meio da leitura de antologias escolares, acompanhadas de uma gramática, conforme demonstrou a pesquisadora Márcia Razzini (2000), ao investigar o uso da *Antologia nacional*, organizada por Fausto Barreto e Carlos de Laet, no Colégio Pedro II. Na primeira edição dessa obra, em 1895, os organizadores informavam em seu prefácio:

Nos espécimes da literatura coeva pusemos especial cuidado; e bem desenvolvida vai esta parte. Há de notar-se que omitimos os escritores vivos; foi de propósito: assim cuidadosos evitamos o crescer às dificuldades da escolha o receio de magoarmos vaidosos melindres. *Irritabile genus...*

[...]

Esmeramo-nos em repelir tudo que não respirasse a honestidade que cumpre manter no ensino, observando, como pais de família e educadores, o máximo respeito que, como disse um romano, todos devemos à puerícia.

[...]

O título de *Antologia* muito de indústria o adotamos. Se os vocábulos podem ter cheiro, este é de certo um dos mais odoríferos. Em seus dois elementos efetivamente reúne a ideia da *flor* e da *palavra*, que é a flor do entendimento. Não havia senão os gregos para formarem vocábulos como esse! Aproveitemo-lo.

[...] (BARRETO & LAET, [1895] 1929, p. 9-11).

O ideal humanista de formação moral, expresso no prefácio da *Antologia nacional*, ao buscar as suas referências nos antigos, parece unir a função moralizadora da literatura, primeiramente defendida por Platão, com base nos exemplos que a literatura deveria oferecer, à dimensão formativa da arte literária, descrita por Aristóteles, a partir da consideração dos efeitos dessa arte no espírito humano na compreensão de um determinado fenômeno da vida. Na abertura de sua antologia, Fausto Barreto e Carlos de Laet repetem os dizeres que Pierre Chompré já havia registrado, há mais de um século antes, em seu *Avertissement*, texto com o qual o autor francês introduz a *Selecta latini sermonis exemplaria*, adotada pelas reformas pombalinas em 1759, ao afirmar que se apoiam em Quintiliano (mencionado como “um romano”), na seleção de textos próprios para o ensino, que inspirem honestidade e respeito à juventude. É também aos antigos que Fausto Barreto e Carlos de Laet recorrem na associação que realizam entre “flor da palavra literária” e “flor do entendimento”, ao citar a origem do termo “antologia” entre os gregos, de modo que, para os organizadores da seleta, os excertos literários reunidos em seu livro seriam como flores que possibilitariam o florescimento do próprio entendimento.

Outras duas antologias escolares muito usadas nas aulas de português, no início do século XX, conforme recenseamento feito por Pfromm Netto *et al.* (1974, p. 203), são a *Seleção clássica*, de João Ribeiro, lançada em 1905, e *Céu, terra e mar*, de Antonio Mariano Alberto de Oliveira, publicada em 1914, ambas editadas pela Livraria Francisco Alves. A *Seleção clássica* apresentava os excertos, predominantemente de escritores portugueses, organizados em três divisões: “período anticlássico (séculos XI-XV)”; “período clássico, I - os quinhentistas (século XVI), II - os seiscentistas (século XVII)”; e “século XVIII”; sem nomear o movimento literário pertencente ao século XVIII, e sem contemplar obras românticas ou realistas produzidas no século XIX (cf. apêndice III, figura I). A cada divisão, João Ribeiro intercala uma breve introdução com explicações gerais sobre os trechos agrupados naquela seção. Ao tratar do período clássico (especialmente dos “quinhentistas”), considerado pelo autor como o mais importante da história literária portuguesa, João Ribeiro explicita alguns critérios que, para ele, são definidores de um clássico: o estilo, a polidez, a elegância, o primor e a pureza de linguagem, os quais, para o autor, teriam sido desenvolvidos em seu mais alto grau por Luís de Camões em *Os Lusíadas*:

O caráter próprio dos quinhentistas (segundo o intento com que se organizou este livro) é que se nos apresentam à luz, como os mais puros e polidos criadores da linguagem, os que a tornaram definitiva em todas as suas formas, exceto as que sem dano se prestam à mobilidade e progresso que é lei universal das coisas.

Camões, Sá de Miranda e Ferreira são os grandes poetas. Bernardim Ribeiro, Heitor Pinto e João de Barros são os grandes prosadores. A estes astros de primeira grandeza ajunta-se o do criador do teatro, Gil Vicente; mas, neste setestrela o brilho da poesia é mais fulgurante que o da prosa.

Coincide com essa era literária o apego da nacionalidade, o mais alto, mais ousado a que jamais uma pequena pátria no cabo do mundo poderá alcançar. *Os Lusíadas* no zénith da nacionalidade política é o canto de cisne, como o fingiram os poetas, ao despedir-se da vida.

Contudo, é mais aparente que real aquela morte. A seiva sentimental da poesia e da glória vai reaparecer mais tranquila na alma dos grandes estilistas, Sousa, Vieira e Bernardes, e Portugal revive e ressuscita menos sentimental e heroico, mas mais intelectual e humano.

No lugar devido e a propósito de cada um dos autores, daremos sumariamente algumas particularidades da vida e da bibliografia no que houver de maior interesse para os leitores especiais deste livrinho.

Os escritores da *Seleção clássica* são por sua própria índole, em prosa; só se abre uma exceção para as estâncias de Luís de Camões, o maior dos clássicos e o mais autorizado exemplar de polidez, elegância, primor e pureza de linguagem (RIBEIRO, 1914, p. 4-5).

Os critérios de definição do que seja um clássico são apresentados por João Ribeiro como categorias únicas e indispensáveis para nomear um texto literário como tal. Entretanto, historiadores da leitura, como Márcia Abreu (2006, p. 41), afirmam que, na classificação de uma obra clássica, além da forma de organização textual e do emprego de certa linguagem, são ainda determinantes elementos externos ao texto, como nome do autor, mercado editorial,

grupo cultural e juízos críticos em vigor. Para Márcia Abreu (2006, p. 40), funcionam como “instâncias de legitimação” de uma obra literária a universidade, os suplementos culturais dos grandes jornais, as revistas especializadas, as histórias literárias, os livros didáticos, etc., meios estes em que atuam a crítica e a escola, no estabelecimento do conjunto de bens simbólicos de uma dada sociedade. O cânone literário escolar, sendo uma construção histórica e estando em consonância com essas instâncias de legitimação, é fixado por programas oficiais de ensino ou por livros escolares, os quais selecionam e dispõem como sendo de estudo obrigatório textos considerados ilustrativos da excelência e da variedade de um patrimônio nacional merecedor de conservação e perpetuação (cf. BRANCO, 2000). Assim, a *Seleta clássica*, de João Ribeiro, em sua contribuição para a fixação do cânone literário escolar estudado nas aulas de português do curso secundário do início do século XX, parece procurar lidar com noções já consolidadas pela crítica, ao selecionar, por exemplo, um autor como Luís de Camões, cujo escrito firma-se na tradição retórico-poética, ao mesmo tempo em que procura afastar autores ou movimentos literários que representem certa instabilidade no meio crítico, como autores das escolas romântica e realista. A ausência de trechos de romances, por sua vez, pode ser explicada em parte pela recusa da escola a esse gênero, que se deu até o início da segunda metade do século XIX; de modo que João Ribeiro, ao produzir a sua antologia escolar, reflete ainda a dificuldade de apropriação do romance pelo discurso escolar. O processo de escolarização do romance tinha se iniciado na década de 1860, com a anexação da disciplina de Literatura Nacional à de Retórica e Poética, no currículo do Colégio Pedro II, e com a adoção para o seu ensino do livro *Curso elementar de literatura nacional*, escrito em 1862 por Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro, professor responsável pela cadeira (AUGUSTI, 2008, p. 399). De acordo com Valéria Augusti (2008, p. 395): “As antologias e a historiografia literária produzidas entre 1830 e 1850 entenderam [...] não ser adequado incorporar em seu *corpus* um gênero cuja leitura era associada a um público leitor amplo, [...] desprovido da educação necessária para julgar a qualidade do que lhe caía em mãos”.

Não se pensava, em hipótese alguma, que os exemplares do gênero pudessem ser incompreendidos pelo leitor comum, já que sua leitura não exigia o domínio de um repertório normativo, como ocorria com os gêneros clássicos. Para entrar em contato com estes últimos era necessário levar a bom termo uma série de operações prévias, que compreendia o conhecimento das artes retórica e poética, bem como dos livros dedicados a métodos de estudo, responsáveis por oferecer informações sobre a língua e a cultura daquelas que eram consideradas as principais literaturas, quais sejam, a latina, a grega e a francesa. Somente por meio do estudo sistemático desses compêndios é que se podia, efetivamente, considerar-se apto à leitura, julgamento e imitação das obras (AUGUSTI, 2008, p. 396).

Por outro lado, a decisão de não incluir romances ou obras do século XIX não é unânime entre os organizadores de antologias escolares das primeiras décadas do século XX. A *Antologia nacional* dividia os trechos selecionados de autores brasileiros e portugueses em “fase contemporânea” (século XIX, depois de 1820), “fase acadêmica” (século XVIII e princípios do XIX), “fase seiscentista” (século XVII) e “fase quinhentista” (século XVI). Da fase contemporânea, segundo consta na edição 14ª de 1929, elegeu, por exemplo, extratos de romancistas brasileiros, tais como *O rio do quarto*, de Joaquim Manuel de Macedo, *Iracema*, *O guarani*, ambos de José de Alencar, *Quincas Borba*, de Machado de Assis, *Inocência*, do Visconde de Taunay, *Os sertões*, de Euclides da Cunha, além de prosadores portugueses, como Almeida Garret, Antonio Feliciano de Castilho, Alexandre Herculano, Latino Coelho, Camillo Castello Branco, Júlio Diniz e Eça de Queiroz (cf. apêndice III, figura II). Enquanto a antologia *Céu, terra e mar*, de Antonio Mariano Alberto de Oliveira, publicada em 1914, sem se orientar por nenhuma cronologia na organização dos seus textos, preferindo agrupá-los por assunto, reunia apenas autores brasileiros do século XIX, em detrimento dos portugueses. Essa opção de Alberto de Oliveira parecia ter o objetivo de educar e formar o gosto do aluno na literatura brasileira contemporânea de sua época (da qual o próprio autor, poeta parnasiano, era representante), conforme indica no prefácio da primeira edição:

Ver em dois ou mais escritores que discordarem sobre o mesmo assunto, como cada um deles o trata, em que se parecem ou extremam quanto ao pensamento e expressão, cotejar-lhes a linguagem e o estilo, as particularidades características de forma e de ideias, e pelo exercício da faculdade de análise, formar o gosto e educá-lo. [...].

[...]

A este duplo intento formei o presente livro: ele poderá prestar-se em curso superior aos exercícios de leitura e de composição e redação. A linguagem de suas páginas é a contemporânea, são nossos os assuntos, nossas as penas que nele colaboram. Cada assunto – e dispusemo-los todos por ordem – sendo tratado, como à compita, por vários escritores, poderá o aluno, sob a direção do mestre, confrontar as composições de cada grupo e ver como o tema é desenvolvido, as belezas de ideia e de elocução que aqui e ali esmaltam o trabalho, correção de linguagem e estilo, cabendo ao professor chamar-lhe a atenção para a propriedade dos epítetos, das imagens e metáforas, e dar-lhes a significação exata dos vocábulos que o discípulo acaso ignore. [...].

Este livro não interessa somente à escola; quem quer que estima e preza as boas letras, terá nele algumas das nossas melhores páginas descritivas. As *Tardes* que aí vão são das mais formosas que ainda melancolizaram céus brasileiros e foram celebradas por poetas nossos e prosadores; o mesmo diremos das *Manhãs*, *Noites*, *Rios*, *Montanhas*, *Florestas*, *Grutas e abismos*, etc. Grande parte da terra americana, que é nossa pátria, se revê nestas páginas, e ainda aqui a lição da grandeza e esplendor do que é nosso, pode valer ao objeto educativo (OLIVEIRA, 1914, p. 5-8).

Observando os planos de estudos de 1912 do Colégio Pedro II, a *Antologia nacional*, de Fausto Barreto e Carlos de Laet, poderia ser adotada em todas as séries do secundário em que a disciplina Português era oferecida, ou seja, na 1ª, 2ª e 3ª série, ao reunir trechos de

prosadores e poetas brasileiros e portugueses do século XVI ao XIX. A *Seleção clássica*, de João Ribeiro, limitava-se, porém, às exigências do programa para a 2ª e 3ª série, com o oferecimento de extratos de escritores brasileiros e portugueses dos séculos XVI, XVII e XVIII. E *Céu, terra e mar*, de Alberto de Oliveira, cobriria apenas parte das disposições para a 1ª série, abrangendo somente autores brasileiros do século XIX.

1ª série (3 horas)

Leitura e recitação de trechos de prosadores e poetas brasileiros e portugueses do século XIX; explicação do sentido preciso de cada palavra, de cada oração e de cada período.

[...]

2ª série (2 horas)

Leitura e recitação de trechos de prosadores e poetas brasileiros e portugueses do século XVIII; explicação do sentido geral de todo o trecho lido ou recitado.

3ª série (3 horas)

Leitura e recitação de trechos de prosadores e poetas dos séculos XVII e XVI; exposição do conteúdo de cada trecho por outras palavras.

[...]

PARTE PRÁTICA

O lente exercitará os alunos na conversão de trechos de português antigo em trechos de português moderno. Noções práticas elementares da declinação e da conjugação latinas. 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 (Programa de Português do Colégio Pedro II de 1912 *apud* RAZZINI, 2000, 325-326).

A *Antologia nacional*, segundo estudos de Márcia Razzini (2000), foi largamente utilizada até 1969. A *Seleção clássica* e *Céu, terra e mar* são apontadas por Pfromm Netto *et al.* (1974, p. 203), com base nas suas sucessivas edições, como antologias que receberam boa aceitação no meio escolar, durante o período republicano. Isso indica que, no decurso do ensino secundário, poderia haver o emprego de uma ou mais antologias diferentes, de acordo com a sua adequação ao programa de ensino vigente. Duas delas, *Céu, terra e mar* e *Antologia nacional*, fizeram parte, por exemplo, da vida escolar de Paschoal Lemme (1904-1997). Em suas memórias, o educador se recorda de, em seus tempos de escola, ter aprendido “o que havia de melhor na produção dos grandes nomes da poesia”, estudando o livro *Céu, terra e mar*; e de ter travado conhecimento com “os trechos mais notáveis da literatura portuguesa e brasileira”, desde os mais antigos até os contemporâneos, através da *Antologia nacional*:

Dessa época [de escola] são também os *Contos infantis*, de Olavo Bilac e Manoel Bonfim; *Os contos pátrios*, de Olavo Bilac e Coelho Neto; os contos de Júlia Lopes de Almeida. Ao lado desses, figuravam as leituras de *Ilka* e *Alba*, de Fábio Luz, a que já me referi, o *Céu, terra e mar*, coletânea de poesias compiladas por Alberto de Oliveira, na qual aprendíamos o que havia de melhor na produção dos grandes nomes da poesia. Mais adiante, dava um verdadeiro salto para *Os Lusíadas*, texto obrigatório nos exames de português do Colégio Pedro II. Era dessa época também a *Antologia nacional*, de Fausto Barreto e Carlos de Laet, através da qual travávamos

conhecimento com os trechos mais notáveis da literatura portuguesa e brasileira, e dos autores, desde os mais antigos até os que se consagraram já em nossos dias, alguns vivendo ainda e que conhecíamos pessoalmente: Olavo Bilac, Coelho Neto, Alberto de Oliveira. Mas, Gonçalves Dias, Casimiro de Abreu e Castro Alves eram também nossos ídolos e todos conheciam de cor e recitavam em aula ou em festas escolares: *O pássaro cativo*, *O caçador de esmeraldas*, *O navio negreiro*, *O livro e a América*, *I Juca-Pirama*, sem excluir *O melro*, de Guerra Junqueiro (LEMME, 2004, p. 132).

A coletânea *Céu, terra e mar*, de Alberto de Oliveira, além de contemplar apenas escritores brasileiros do século XIX, organizava os textos literários pelos seguintes assuntos: manhãs, meios-dias, tardes, noites, estrelas, montanhas, o mar, árvores, flores, rios, florestas, monstros, incêndios, tempestades, grutas e abismos, a vida; o que foi considerado por Pfromm Netto *et al.* (1974, p. 203) como uma novidade para a época (cf. apêndice III, figura III). Como vimos, no prefácio de seu livro, já mencionado anteriormente, Alberto de Oliveira justifica essa opção: “Ver em dois ou mais escritores que discordarem sobre o mesmo assunto, como cada um deles o trata, em que se parecem ou extremam quanto ao pensamento e expressão, cotejar-lhes a linguagem e o estilo, as particularidades características de forma e de ideias [...]” (OLIVEIRA, 1914, p. 5). E, sob um viés patriótico, o autor afirma oferecer ainda ao leitor um retrato das paisagens brasileiras: “Grande parte da terra americana, que é nossa pátria, se revê nestas páginas, e ainda aqui a lição da grandeza e esplendor do que é nosso, pode valer ao objeto educativo” (OLIVEIRA, 1914, p. 8). Considerando-se que, no período em que o livro *Céu, terra e mar* foi publicado, ocorriam intensos debates sobre a preeminência da cultura literária ou da cultura científica no currículo do secundário, a seleção e a organização dos textos de acordo com os assuntos definidos parecem ter o propósito também de situar a obra nessas discussões. Ao eleger assuntos que fazem referência aos elementos da natureza, objetos que seriam próprios das ciências naturais, o livro escolar indicia a preponderância da literatura na plena compreensão desses fenômenos, segundo uma ideia que sustentava a capacidade que a arte literária teria de fornecer uma visão totalizadora do mundo e da vida, sendo a principal fonte de aquisição de conhecimento. Como vimos anteriormente, a noção de que a literatura era superior às ciências, e de que ela ajudaria inclusive a compreender melhor os resultados das ciências naturais, de modo que estes pudessem ser adequadamente utilizados pelo homem, já havia sido exposta antes por defensores da cultura literária, como José Veríssimo, em seu artigo “A instrução secundária: ensino clássico – ensino moderno”, publicado em 1896 na *Revista Pedagógica*.

Nos anos de 1920 e 1930, a polêmica em torno dos estudos clássicos e científicos no currículo do secundário torna-se mais premente e ganha contornos mais definidos ainda, com

a atuação da Associação Brasileira de Educação, instituição liderada por pedagogistas da Escola Nova. De acordo com Rosa Fátima de Souza (2008, p. 131), nesse período, o debate colocava em discussão a legitimidade dos estudos literários e científicos, o sentido de uma formação desinteressada ou especializada, as finalidades do ensino secundário, a extensão dos programas, bem como a seriação a ser estabelecida e a natureza dos exames:

O debate foi travado em vários fóruns: na imprensa e nos periódicos educacionais. Além disso, intelectuais e educadores de diferentes posições manifestaram-se sobre o tema no IV Congresso Brasileiro de Instrução Superior e Secundária (Rio de Janeiro, 1922), no Inquérito sobre a Instrução Pública, dirigido por Fernando de Azevedo para o jornal O Estado de São Paulo, em 1926, no inquérito promovido pela Associação Brasileira de Educação 1929 e nas Conferências Nacionais de Educação realizadas no final dos anos 20 (SOUZA, 2008, p. 131).

A *Revista de Educação*, periódico educacional paulista, órgão da Diretoria Geral da Instrução Pública de São Paulo, veiculou em 1929 e 1930 três artigos originários de documentos apresentados na III Conferência Nacional de Educação, em São Paulo – “O problema brasileiro da escola secundária: bases do inquérito destinado à Terceira Conferência Nacional de Educação”, do professor Barbosa de Oliveira; “Defeitos da legislação brasileira relativamente ao ensino secundário”, de Gonçalo Moniz, professor catedrático da Faculdade de Medicina na Bahia; e “Educação literária e educação científica”, de Ernesto de Souza Campos, professor catedrático de Microbiologia da Faculdade de Medicina de São Paulo – além de um artigo produzido a partir de reflexões suscitadas na Conferência – “Ensino secundário”, de Renato Seneca Fleury. Depois de apresentar o inquérito, composto de questões destinadas a coletar “a opinião dos estudiosos em matéria de ensino secundário, dentro e fora do magistério oficial e particular”³⁰, que se reuniram na III Conferência Nacional de Educação, em São Paulo, em 07 de setembro de 1929, Barbosa de Oliveira junta ao seu texto o anteprojeto de reforma do ensino secundário, elaborado pela Associação Brasileira de Educação, anteriormente enviado à II Conferência Nacional de Educação, ocorrida em 1928, em Belo Horizonte. Nesse anteprojeto, propunha-se a divisão do ensino secundário em dois ramos de especialização: de um lado as letras, e de outro, as ciências:

³⁰ O inquérito era composto por oito questões: 1 – Qual a verdadeira finalidade de um curso secundário?; 2 – Como organizar o ensino, de um modo geral, para atender a essa finalidade?; 3 – Deve ser adotado o ensino clássico, o moderno, ou outro tipo que melhor consulte a finalidade colimada?; 4 – Como garantir em todo o território nacional o ensino secundário com a necessária eficiência?; 5 – Qual o caráter que deve ter o ensino das diversas disciplinas e qual a extensão dos respectivos programas?; 6 – Como corrigir os defeitos da atual legislação relativos à organização de mesas examinadoras e processos de exames?; 7 – Qual o modo de articular o ensino secundário com o primário e o profissional no grau elementar e superior?; 8 – Como formar a opinião pública sobre a vantagem de um curso secundário – base da cultura média do país? (OLIVEIRA, 1929, p. 147).

(Art. 30 do Dec. 16.782 A)

Art. ... O ensino secundário, como prolongamento do ensino primário, para fornecer a cultura média geral do país, compreenderá um curso básico de quatro séries e dois ramos de especialização de duas séries [...] (OLIVEIRA, 1929, p. 151).

Segundo o anteprojeto da Associação Brasileira de Educação, o currículo do ramo de letras seria formado pelas disciplinas grego, latim, alemão, línguas românicas, filosofia, história da civilização, história da literatura, etnografia e pré-história, psicologia, lógica e estética e sociologia. O ramo de ciências, por matemática, física, química, zoologia, mecânica, mineralogia e geologia, história da civilização, antropologia e etnografia, botânica, biologia geral, cosmografia e aulas práticas das diversas disciplinas. Tanto o ramo de letras como o ramo de ciências seriam constituídos pelos dois últimos anos do secundário, sendo cursados pelo aluno após ter concluído os quatro primeiros anos, comuns às duas especializações (cf. OLIVEIRA, 1929, p. 155). O polimorfismo do ensino secundário, inspirado no sistema educacional alemão, também era defendido por Renato Seneca Fleury, para quem a criação de diferentes tipos de escolas secundárias seria a solução para amainar os extensos programas, e melhor acomodar as disciplinas científicas:

Nossos cursos secundários, por uniformes, ressentem-se de multiplicidade de matérias, vícios de métodos, orientação irracional, extensão desmedida (há a exigência de serem dados, no mínimo, dois terços de cada programa, o que prova sua inexequibilidade, permitindo-se aberrantes mutilações), minúcias irritantes e absolutamente inúteis à vida real, nomenclaturas, tudo a conspirar contra o valor da educação secundária. Não se obedece à máxima: “*non multa, sed multum*” (FLEURY, 1934, p. 34-35).

Nos artigos seguintes, escritos por professores de medicina, “Defeitos da legislação brasileira relativamente ao ensino secundário”, de Gonçalo Moniz, e “Educação literária e educação científica”, de Ernesto de Souza Campos, encontram-se dois posicionamentos diferentes, um mais extremado em favor das ciências, e outro que buscava promover uma conciliação entre as ciências e as letras no currículo. Partidário do ensino científico, Gonçalo Moniz mostrava-se favorável ao ensino unicamente voltado para a vida prática e profissional, com a eliminação das humanidades clássicas (grego e latim). Os estudos desinteressados que, na sua concepção, objetivavam apenas desenvolver faculdades psíquicas, sem uma aplicabilidade direta e sem preocupação com o emprego futuro das noções adquiridas, deveriam ser substituídos por conhecimentos úteis, considerados mais adequados às necessidades e à velocidade da vida, às quais o homem moderno era requerido. Já para Ernesto de Souza Campos, a cultura científica poderia e deveria ser sincronizada com a cultura literária. Sem reconhecer a preponderância de uma cultura sobre a outra, considerava

este autor que a complementariedade desses dois elementos era indispensável para a formação total do espírito humano. Os exemplos de Goethe, Schiller, Pasteur e Henri Poincaré, homens ao mesmo tempo de letras e de ciências, além de Leonardo da Vinci, que uniu as artes mecânicas às liberais, são evocados em seu texto para argumentar sobre a importância de se conciliar as duas culturas no ensino.

Contrariamente à opinião dos partidários das humanidades clássicas, que querem que o fim principal, senão exclusivo, do estudo destas seja a cultura meramente formal ou disciplinar das faculdades psíquicas, sem preocupação do emprego futuro destas faculdades, nem das noções adquiridas naquele estudo – contrariamente a esse modo de ver, digo, estou de acordo com os que sustentam que a escolha da profissão deve ser feita o mais cedo possível, procurando-se até colher na escola primária elementos para essa escolha, encaminhando-se desde logo o ensino para o gênero do trabalho a que o aluno tiver de aplicar a sua atividade ou para o qual mostrar aptidão.

[...]

A brevidade da nossa vida, a capacidade limitada do nosso cérebro, a necessidade de nos habilitar-nos quanto antes – neste que poderíamos chamar de *século da velocidade* – à luta pela subsistência e ao melhor cumprimento da missão familiar, social, política, científica, industrial ou qualquer outra que nos couber neste mundo; o saber cada vez maior, mais profundo, mais minucioso e particularizado que requer o exercício de qualquer arte – não nos permitem aplicar o nosso tempo e o nosso esforço físico a estudos que de nada nos servirão na vida prática e profissional, em necessário detrimento de outros que nos serão úteis ou indispensáveis (MONIZ, 1929, p. 207-211).

[...]. Só por esse meio [conciliatório entre educação literária e educação científica] é possível manter o sincronismo cultural da ciência e da arte, no conceito de Latino Coelho: “O naturalismo da ciência nunca deve suplantar o espiritualismo, nem o idealismo da arte revoa em regiões tão pouco humanas e sensíveis que chegue a esconder, na sua luz maravilhosa, o realismo necessário às criações estéticas”. A cultura científica e a cultura literária se completam e são indispensáveis para educação total do espírito, a harpa delicada que requer a vibração de todas as suas cordas, para a harmonia final, no dizer de Loubet, a fim de que algumas não se quedem mudas e mortas para sempre (CAMPOS, 1930, p. 166-167).

Retomando os debates que circulavam no meio educacional brasileiro há quase um século, no interior da Associação Brasileira de Educação, a reforma da escola secundária apresentava-se como algo premente para adequar a formação das “elites condutoras do país” às novas exigências demandadas pela organização do trabalho, instalada com o recente crescimento urbano e industrial observado à época em algumas cidades brasileiras (cf. SOUZA, 2008, p. 131). Entretanto, os textos sobre o assunto publicados na *Revista de Educação* demonstram que, nos fóruns promovidos pela Associação, o modo como seria realizado essa reforma não era consensual. Isso porque, apesar de os estudos científicos serem incontestes, abdicar do ensino clássico significava renunciar a valores da tradição representados na educação humanista, na qual muitos desses intelectuais eram formados. Além disso, uma adesão total à substituição das humanidades pelas disciplinas científicas colocava esses intelectuais em uma posição muito próxima da defesa do ensino técnico

profissional, um tipo de educação vinculado à formação dos trabalhadores e das camadas populares, o que fugia completamente dos propósitos da escola secundária, ainda voltada a uma pequena parcela da sociedade, as classes dirigentes (cf. SOUZA, 2008, p. 132).

Por outro lado, no mesmo período, a *Revista de Educação* também abria espaço para educadores e intelectuais avessos à remodelação do ensino secundário. A conservação do caráter eminentemente humanista desse nível de ensino era sustentada em artigos, como “A função do ensino secundário e as nações latino-americanas”, de Georges Dumas; “A importância da cultura de humanidades nas escolas”, de Francisco Isoldi (ambos publicados originalmente no jornal *O Estado de São Paulo*); “O ensino secundário”, de J. P. da Veiga Miranda; “O ensino do latim”, de Orlando Fonseca. A relevância das letras era advogada ainda em outros textos que não tinham como preocupação central o problema do currículo escolar, mas que, ao tratar da leitura literária, lidam com noções relacionadas ao ideal humanista de formação moral, como “A cultura do pensamento”, de A. Sampaio Doria; “Entre livros...”, de Francisco Venâncio Filho; e “Delinquência juvenil e serviço social”, de Léo Cordemans de Bray. Tendo como referência o ensino ministrado nos liceus franceses, os autores desse grupo, que se propuseram a discutir o currículo, procuravam reafirmar o que consideravam característico do curso secundário: ser desinteressado, aspecto que, segundo eles, o diferenciava ao mesmo tempo da escola primária, a qual era utilitária, e dos cursos superiores, que se voltavam às carreiras profissionais. Assim, sem direcionar o aprendizado para um fim específico, sua função seria a de “desenvolver as aptidões literárias, lógicas e científicas, e formar a inteligência e o gosto”. Acreditava-se que a cultura geral oferecida no secundário – assentada em princípios como ler e escrever perfeitamente a língua portuguesa, dominar línguas estrangeiras, como francês, inglês e latim, ler autores clássicos, ser bom escritor e orador, saber matemática, história, geografia, filosofia e lógica –, seria responsável por formar o “ser humanizado”, cujo espírito estaria apto a “seguir para qualquer região das atividades sociais”; ao contrário das ciências que, estando apartadas das humanidades, seriam capazes de promover apenas uma vida intelectual imperfeita, dadas as limitações que impunham ao cultivo do pensamento nos alunos:

[...] em qualquer ramo do ensino secundário, o princípio é o mesmo: deve-se instruir, sem dúvida, mas deve-se, sobretudo, desenvolver as aptidões literárias, lógicas e científicas, formar a inteligência e o gosto. [...] (DUMAS, 1927, p. 380).

Resultava do ensino secundário aquele desejado objetivo do “ser humanizado”, cujos dotes de espírito representem a armadura complexa das aptidões para a vida no seio das sociedades civilizadas, como elemento cooperador, consciente, salutarmente eficaz.

[...]

[Nos tempos do Império] Um moço poderia desatrelar-se, ao fim dos “preparatórios”, do jugo dos estudos e seguir para qualquer região das atividades sociais, seguro de seu cabedal de fortes conhecimentos em tudo quanto procurara aprender. Os rapazes sabiam latim, sabiam matemática, sabiam história e geografia, sabiam filosofia e lógica. E, coisa rara hoje, escreviam perfeitamente a língua portuguesa, liam corretamente o francês e o inglês. A familiaridade com Byron, Shelley, Ossian, Shakespeare, etc., revela-se a cada passo na literatura da época. O estilo dos escritores e oradores acadêmicos era muito diferente do de hoje (MIRANDA, 1929, p. 47).

A ciência não é tal senão em quem tenha a mente preparada para conhecer os limites e as relações com as outras ciências, e muito especialmente com a ciência da vida, que é a ciência das ciências. Só assim pode a teoria ser equitativamente temperada pela prática, o rigor pela humanidade. E com o nome de “humanidades” se dignaram os estudos que procuram para as nossas almas este equilíbrio são, sem o qual não se obtém a vida coletiva, sem o qual a própria vida intelectual é imperfeita, e a ciência está sempre em perigo de ser precipitada no abismo dos erros. [...] (ISOLDI, 1928, p. 68-69).

[...]. Darwin, que abandonou toda cultura literária, ao termo da vida, reconhecia melancolicamente, ter eliminado uma fonte de felicidade, útil à inteligência e ao caráter, pelo enfraquecimento da capacidade de emoção. [...] (VENANCIO FILHO, 1932, p. 142).

No que tange especialmente às línguas e às literaturas, a fim de assegurar a presença dessas disciplinas no currículo, os professores Orlando Fonseca e Francisco Isoldi, entre outros argumentos que utilizaram em seus textos, procuravam destacar o seu aprendizado como indispensável para o acesso a uma alta cultura, a qual seria adquirida mediante a leitura dos clássicos. Para Orlando Fonseca, a língua latina deveria ser aprendida e apreciada pela constante leitura dos “bons autores”, os quais, conforme este professor, tinham servido de modelo às obras mais expressivas da história da nossa literatura. Embasando-se na ideia de que a estrutura da língua latina era “mais harmoniosa e mais estética” do que a das línguas modernas, a superioridade daquela, em relação a estas, também foi alegada por Francisco Isoldi. Apesar disso, ainda de acordo com a concepção deste educador, o estudo das línguas modernas tinha a sua importância, e não podia ser dispensado: ele propiciaria o alargamento do âmbito das ideias, visto que “dava a conhecer o movimento intelectual das outras nações”, algo necessário à “vida do pensamento”³¹:

Argumenta-se ainda com a pouca eficiência do estudo do latim entre nós. Em primeiro lugar, é um erro. Abra-se qualquer compêndio de história da nossa literatura e ver-se-á que as que as mais brilhantes estrelas do céu das letras devem o seu fulgor ao estudo dos modelos latinos. [...]
O fim é a língua; e essa [a língua latina] só podemos aprender e apreciar pela constante leitura dos bons autores (FONSECA, 1933, p. 133-134).

³¹ No argumento apresentado por Francisco Isoldi, encontra-se a ideia de que na estrutura da língua estaria contida a própria estrutura intelectual de uma nação.

[...] devem ser aprendidas pelos moços, em primeiro lugar, a língua e a literatura nacionais. Mas não basta a própria língua [...]. O estudo das línguas modernas, que dão a conhecer o movimento intelectual das outras nações, e alargam o âmbito das ideias, é indispensável a quem quer que se ocupe da vida do pensamento.

[...]

[...] O latim e o grego têm, além disto, um valor intrínseco que os torna preferíveis: a estrutura e o organismo destas duas línguas clássicas são mais harmoniosos e mais estéticos (ISOLDI, 1928, p. 60-70).

Nos artigos “A cultura do pensamento”, “Entre livros...”, e “Delinquência juvenil e serviço social”, escritos respectivamente por Sampaio Doria (professor da Faculdade de Direito), Francisco Venancio Filho, e Léo Cordemans de Bray (diretor da Escola de Serviço Social da Junta da Beneficência de Santiago, Chile), como já mencionamos anteriormente, embora seus autores não tratem do problema do currículo na escola secundária, ao se referirem à leitura, lidam com noções relacionadas ao ideal humanista de formação moral. Para Sampaio Doria, a leitura estaria entre as “cinco ordens de exercícios formadores do pensamento”, quais sejam: “1º) a educação dos sentidos [...]; 2º) o hábito da observação [...]; 3º) as leituras consideradas [ou leituras dos bons escritores] [...]; 4º) exercícios de análise lógica [...]; e 5º) a aquisição de uma cultura sólida, ampla, sobre todos os ramos dos conhecimentos humanos” (DORIA, 1927, p. 286). Segundo o professor de direito, o desenvolvimento da faculdade do pensar resultaria do estudo dos “bons escritores, poetas, prosadores e argumentadores”, os quais, por suas qualidades linguísticas, estilísticas e poéticas, teriam “o dom de exercitar diretamente o pensamento”; ideia com a qual partilha também Venancio Filho, ao qualificar o livro como uma “grande urna do pensamento”. Quanto a certos escritores e livros, que “pervertem as inteligências, arruinam os sentimentos, amoralizam a vontade”, Sampaio Doria e Cordemans de Bray advertem que é preciso prevenir a juventude, selecionando leituras adequadas, visto que, para eles, “falsear a imaginação é tão perigoso como exaltá-la por incitações à vida antissocial”.

[...] a cultura do pensamento requer o estudo dos bons escritores, poetas, prosadores, argumentadores. [...].

[...]

Este desenvolvimento [da faculdade do pensar] resulta insensível e suave da leitura considerada, em que o leitor recebe uma comunicação intensa do calor e da vida com que os autores viveram as suas obras. São aspectos novos, relações insuspeitadas, originalidades à vezes, ideias adormecidas que revivem e se aclaram, criando e sustentando a inspiração. Os escritores medíocres não se prestam a prova de tais leituras. São as obras de gênio ou de talento excepcional, na precisão da sua linguagem, nas graças do seu estilo, nos modismos da sua expressão, na beleza, no brilho e no relevo das suas imagens, na clareza, limpidez e verdades das suas inferências, podem ter o dom de exercitar diretamente o pensamento (DORIA, 1927, p. 283).

Agora qual será o futuro do livro? Com o aumento crescente do que se publica, a seleção será cada vez mais difícil, e o espaço para a guarda cada vez mais escasso. Já se tentou o livro filme, que se desenrola na própria mesa, à velocidade desejada,

conservado em rolos, em pequenos depósitos de dimensões minúsculas. Já se sonha com o livro sonoro, que “os milagres da célula fotoelétrica” autorizam. Mas sob qualquer forma, desde a primitiva, até esta de maior riqueza depositária, o livro continuará a ser a “grande urna do pensamento humano” (VENANCIO FILHO, 1932, p. 143).

Da importância mesmo das leituras se conclui a necessidade da sua seleção. Nunca é demais prevenir-se de certos escritores, sobretudo na adolescência descuidosa, ou na juventude exaltada e generosa. Eles pervertem as inteligências, arruinam os sentimentos, amoralizam a vontade. Acresce que a conveniência de um livro nem sempre reside no assunto em si, mas na sua relação com o estado evolutivo do leitor. Há leituras boas numa idade, e péssimas em outra. Pensai bem e tremei, ao aconselhardes a jovens o manuseio de certos livros (DORIA, 1927, p. 284-285).

[...]. Exercem influência perniciosa o cinema, os livros e as revistas que evocam continuamente ante sua jovem imaginação cenas de brutalidade, de matança, de violência, rodeando o criminoso de uma auréola romântica, apresentando o ladrão, o cavalheiro de indústria, como um personagem valente e interessante, a mundana como elegante, espiritual, rodeada de luxo, de ventura e de homenagens masculinas. Pintam a vida airada e a carreira do malfeitor como aventuras maravilhosas que atraem a juventude de ambos os sexos, enganada por este aspecto falso e momentâneo de existências destinadas a semear e colher mais amarguras e tristezas do que alegria e felicidade. Falsear a imaginação é tão perigoso como exaltá-la por incitações à vida antissocial (BRAY, 1934, p. 81).

Nas representações de leitura inscritas nos textos desses intelectuais, encontra-se o ideal humanista de formação moral, que tem sua origem na Antiguidade clássica. O princípio de que a literatura era capaz de, ao mesmo tempo, cultivar o espírito e instruir, ao qual Sampaio Doria, Venancio Filho, Cordemans de Bray fazem referência, aproxima-se, em certa medida, guardadas as proporções relativamente às contingências históricas dos períodos analisados, da noção de que a arte literária deveria deleitar e ensinar, postulada por Horácio na Roma Antiga. Tendo sido derivada das reflexões de Aristóteles sobre a dimensão formativa da arte literária (ou catártica), e da defesa sustentada por Platão sobre a função moralizadora da literatura por seus exemplos, tal noção esteve arraigada no ensino das artes liberais, e posteriormente no ensino de humanidades clássicas (grego e latim) e modernas (línguas vivas), não podendo ser compreendida fora de um currículo escolar que não privilegiasse a cultura literária. A ela fazem alusão, por exemplo, Pierre Chompré, nos *avertissements* da edição de 1828 de sua *Selecta latini sermonis exemplaria*, coletânea de textos latinos tornada obrigatória para o ensino do latim pelas reformas pombalinas de 1759, bem como Fausto Barreto e Carlos de Laet, no prefácio da *Antologia nacional*, obra utilizada para o ensino de português, cuja primeira edição é de 1895.

Os debates sobre os estudos clássicos e científicos no currículo, fomentados de um lado pela cultura literária, e de outro, pela cultura científica, tiveram início no Brasil durante a segunda metade do século XIX. A polêmica é registrada, entre outros documentos, em artigos publicados na *Revista Pedagógica* entre 1894 e 1896, e suas reverberações são percebidas em

algumas tentativas de mudanças curriculares, que procuraram valorizar um pouco mais os estudos científicos, sem muito sucesso. Nos anos de 1920 e 1930, a contenda reaparece motivada pela Associação Brasileira de Educação. As diversas opiniões dos educadores são expostas em artigos veiculados na *Revista de Educação*, de 1927 a 1934. Entretanto, como assevera Rosa Fátima de Souza (2008, p. 143), “apesar do ímpeto das propostas inovadoras, a permanência [...] dos padrões instituídos denota a finalidade considerada socialmente legítima da educação secundária [...]”. A Reforma Francisco Campos, de 1931, e a Reforma Capanema, de 1942, ambas implantadas no âmbito federal durante o governo de Getúlio Vargas, e das quais trataremos a seguir, ratificaram “o modelo de escola secundária concebida como educação das elites condutoras da nação, privilegiando a cultura geral desinteressada e de caráter altamente seletivo” (SOUZA, 2008, p. 145).

3.2 A precedência da leitura literária na escola secundária: uma herança da formação humanista

[...] às vezes bastam alguns momentos de início ou fim de aula para leitura de um poema e rápidas perguntas de compreensão e interpretação que valorizem a mensagem poética e sensibilizem o aluno. É uma maneira de desenvolver no adolescente a apreciação literária e artística e acordá-lo para a poesia e a literatura.

Magda Soares (*Português através de textos, manual do professor*, 1969, p. 81)

Como já mencionado, a Reforma Francisco Campos, de 1931, e a Reforma Capanema, de 1942, apesar de seus esforços para incluir estudos científicos no currículo, ratificaram o projeto de escola secundária como aquele responsável por oferecer às elites do País uma educação que privilegiasse a formação humanista, de modo que, no ensino de português, prevalecia a cultura das letras. Mesmo após a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 (lei nº 4.024 de dezembro de 1961), que assinalou o declínio das humanidades no currículo, a disciplina Português ainda lidou majoritariamente com textos literários, o que pode ser apontado como uma herança da formação humanista de outrora. Neste subcapítulo, discutiremos como as representações de leitura inscritas em programas de ensino instituídos de 1931 a 1961, e em periódicos educacionais e livros escolares publicados entre 1935 e 1969 atuaram na corroboração do ensino humanista nas aulas de português, ao indicar a precedência da leitura literária.

Embora entre as décadas de 1930 e 1960, a escola secundária tenha se expandido consideravelmente em termos comparativos (em 1933, havia 66.000 alunos matriculados, em 1952, esse número saltava para 466.000, e em 1961, para 991.000), conforme salienta Rosa Fátima de Souza (2008, p. 145-146), esse segmento de ensino continuava a atender ainda uma parcela pequena da população brasileira na faixa etária dos 12 aos 18 anos: “Em 1958, apenas 10% desse contingente frequentava escolas. No início da década de 1960, cerca da metade dos estabelecimentos de ensino secundário [...] pertencia à iniciativa privada e tanto as escolas públicas como as particulares encontravam-se localizadas, em sua maioria, [...] nos grandes centros urbanos”. A Reforma Francisco Campos, do início dos anos de 1930, que teve grande importância por instituir o currículo seriado com frequência obrigatória, substituindo o anterior sistema de preparatórios, o qual oferecia disciplinas isoladas conforme a exigência dos exames parcelados para o ingresso no curso superior desejado, procurou vincular à função do ensino secundário tanto o oferecimento de cultura geral como o conhecimento dos estudos científicos. Na exposição de motivos que acompanhou o decreto nº 21.241 de 04 de abril de 1932, o ministro da educação reafirmava essa finalidade do secundário:

A sua finalidade exclusiva não há de ser a matrícula nos cursos superiores; o seu fim, pelo contrário, deve ser a formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional, constituindo no seu espírito todo um sistema de hábitos, atitudes e comportamentos que o habilitem a viver por si e tomar, em qualquer situação, as decisões mais convenientes e mais seguras (Exposição de motivos que acompanhou o Decreto n. 19.890 de 18 de abril de 1931, *in* BICUDO, 1942, p. 639).

Além do currículo seriado com frequência obrigatória, outra novidade apresentada pela reforma foi a divisão do curso secundário em dois ciclos: um fundamental, de cinco anos, e outro complementar, de dois anos. O primeiro oferecia uma formação básica geral, e o segundo organizava-se como curso propedêutico às carreiras superiores de Direito, Ciências Médicas e Engenharia. Compunham o ciclo fundamental as disciplinas: português, francês, inglês, latim, alemão (facultativo), história, geografia, matemática, ciências físicas e naturais, física, química, história natural, desenho, música (canto orfeônico). Já a estrutura curricular do ciclo complementar variava de acordo com o curso superior almejado: latim, literatura, história, noções de economia e estatística, biologia geral, psicologia e lógica, geografia, higiene, sociologia, história da filosofia, para os candidatos à faculdade de Direito; alemão e inglês, matemática, física, química, história natural, psicologia e lógica, sociologia, para os aspirantes às faculdades de Medicina, Odontologia e Farmácia; matemática, física, química, história natural, geofísica e cosmografia, psicologia e lógica, sociologia, desenho, para os pretendentes às faculdades de Engenharia e Arquitetura (ROMANELLI, 1988, p. 135-136). A nova organização curricular, que distribuía de forma mais equilibrada os estudos humanísticos

e científicos no ciclo fundamental, e que conferia certo grau de especialização aos três ramos de ciclo complementar, parecia buscar responder, pelo menos em parte, a alguns dos questionamentos sobre o currículo do ensino secundário, suscitados pela Associação Brasileira de Educação desde o final dos anos de 1920.

[...] em relação ao curso fundamental, verifica-se a precedência da Língua Portuguesa em relação às línguas estrangeiras e a diminuição da formação clássica – o Latim – estudado apenas nas 4ª e 5ª séries do curso. Por outro lado, é significativa a presença do ensino das ciências sociais, físicas e naturais. História da Civilização, Geografia e Matemática são disciplinas estudadas em todas as séries do curso e o mesmo ocorre com o Desenho. O estudo das ciências físicas e naturais adquire, pela primeira vez no ensino secundário, uma distribuição mais equânime e coerente que se inicia nas duas primeiras séries, desdobrando-se nas séries seguintes em Física, Química e História Natural (SOUZA, 2008, p. 154).

As humanidades ensinadas no ciclo fundamental, isto é, português, francês, inglês, latim, alemão (facultativo), história, geografia, integravam a parte do currículo destinada a oferecer cultura geral ao aluno. O ensino das línguas vivas estrangeiras e da língua latina, por exemplo, segundo os programas dessas disciplinas, os quais foram expedidos em 1931 junto à reforma, objetivava promover o conhecimento da produção cultural dos povos, assim como do mundo antigo:

O ensino das línguas vivas estrangeiras destina-se a revelar ao aluno, através do conhecimento linguístico, os fatos mais notáveis da civilização de outros povos (Programa de francês de 1931 *in* BICUDO, 1942, p. 140).

O principal objetivo do estudo do latim é o filológico, isto é, o conhecimento da vida econômica, social e política dos romanos, e através destes, o conhecimento do mundo antigo (Programa de latim de 1931 *in* BICUDO, 1942, p. 142).

A aprendizagem da língua clássica e das línguas modernas permanecia orientada pelos usos linguísticos de autores consagrados, de modo que a leitura dos clássicos constituía uma importante atividade de ensino dessas disciplinas. O programa de francês, que servia de parâmetro para os de inglês e de alemão, assinalou a precedência da leitura literária, ao recomendar: para a primeira série, “canções e recitações de trechos decorados, em prosa ou em verso”; para a segunda série, “continuação dos exercícios fonéticos e dos destinados à aquisição do vocabulário, [observando] já certo cunho literário”; para a terceira série, “leitura e interpretação [...] de autores do século XX, análise literária elementar, apreciação gramatical das leituras feitas”; e para a quarta série, “leitura e interpretação de autores do século XVIII e XIX”. Ainda segundo o documento oficial, ao professor cumpria “estimular e dirigir a curiosidade do discípulo pelo conhecimento, na literatura estrangeira, das obras que mais coincidissem com as suas tendências”. Outros materiais de leitura, como os jornais e as revistas deveriam ser aproveitados fora da aula (Programa de francês de 1931 *in* BICUDO,

1942, p. 141-142). De modo muito similar, o programa de latim indicava a recitação de trechos poéticos em língua latina, exercício que concorreria à fixação do vocabulário e ao domínio do ritmo da língua. E sugeria que a leitura das manifestações literárias romanas conduzisse o aluno à apreciação da individualidade dos autores, bem como à obtenção de conhecimentos relativos à história do movimento de ideias e de sentimentos expressos pelos mesmos escritores nas obras estudadas:

A leitura expressiva dos textos é essencial no ensino do latim, devendo sempre preceder e preparar as traduções. Não menos importante é a recitação de trechos poéticos, pois, além de concorrer para a fixação do vocabulário serve ainda para revelar o sentimento do ritmo próprio da língua.

Como se salientou, de começo, o objetivo que deve dirigir o estudo do latim é o conhecimento, pelas manifestações literárias, dos aspectos mais interessantes da civilização romana. Daí se segue que a leitura se presta, muito mais do que os exaustivos exercícios de gramática, à apreciação da individualidade do autor e à história do movimento de ideias e de sentimentos que ele traduz em sua obra. É de se aconselhar ainda não se restrinja a leitura apenas aos autores clássicos senão também que se deem a conhecer aos alunos os mais notáveis monumentos epigráficos (Programa de latim de 1931 *in* BICUDO, 1942, p. 144).

Quanto ao ensino de português, além de proporcionar ao estudante a aquisição da norma da língua portuguesa considerada correta, na expressão oral e escrita, pela reforma, este tinha também o objetivo de “comunicar o gosto da leitura dos bons escritores e ministrar o cabedal indispensável à formação do seu espírito bem como à sua educação literária” (Programa de português de 1931 *in* BICUDO, 1942, p. 137). Os estudos literários, os quais se embasariam na leitura seguida de explicação do texto, teriam início na primeira série, e culminariam na quinta série, quando seria realizada uma espécie de “análise literária elementar”. Nesse tipo de atividade, primeiramente se caracterizariam a construção e o estilo do autor do trecho lido. Em seguida, seriam fornecidas pelo professor informações acerca do livro do qual se tinha extraído o fragmento de texto estudado, localizando-o na totalidade das obras produzidas por seu autor, de modo a reconhecer a sua individualidade e a corrente literária a que pertenceu:

PRIMEIRA E SEGUNDA SÉRIES

(4 horas)

Leitura de trechos de prosadores e poetas contemporâneos, escolhidos de acordo com a capacidade média da classe. Explicação dos textos. Estudo metódico do vocabulário. Reprodução oral do assunto lido.

Recitação de pequenas poesias, previamente interpretadas.

[...]

TERCEIRA SÉRIE

(3 horas)

Leitura de excertos de prosadores e poetas modernos. Explicações dos textos. Estudo metódico do vocabulário.

[...]

QUARTA SÉRIE

(3 horas)

Leitura e interpretação de trechos de poetas e prosadores dos dois últimos séculos. Análise literária elementar (Programa de português de 1931 *in* BICUDO, 1942, p. 140, p. 139).

O ensino propriamente literário, subordinado ao da língua na 4ª série, tornar-se-á preponderante na 5ª série, expondo-se então as regras da composição literária e o estudo ainda que sumário, das melhores obras de escritores nacionais e portugueses. Instituídos pela leitura dos textos, serão os alunos obrigados a tomar parte ativa na análise dos processos de cada autor, caracterizando-os a construção e o estilo, mencionando os conceitos e as passagens que mais os impressionaram, apontando as formas elegantes e vigentes ou as que, já arcaicas não devem ser imitadas. Após o conhecimento fragmentário de uma obra, receberão sumária notícia das demais partes que a constituem, do plano a que obedece, do fim que se propõe, da individualidade do autor, corrente literária a que pertenceu e outras obras que produziu. Com respeito ao estudo de um escritor ou a propósito de um pensamento notável, colhido na leitura, desenvolverão temas literários ou assuntos de moral privada e social (Programa de português de 1931 *in* BICUDO, 1942, p. 138).

Assim como para as disciplinas de línguas estrangeiras modernas e de latim, a Reforma Francisco Campos também indicou, para as aulas de língua portuguesa, a precedência da leitura literária. De acordo com o programa de português, a leitura ocuparia lugar central nos processos de aprendizagem: funcionaria como “ponto de partida de todo o ensino”, fornecendo os temas para o estudo da gramática e exercícios de redação e estilo. À leitura foi atribuída ainda a função de oferecer “um manancial de ideias que fecundam e disciplinam a inteligência”, o que possibilitaria aos alunos desenvolver “assuntos de moral privada e social”. As obras modernas, por estarem mais próximas da atualidade da época, eram as mais indicadas: com maior poder de comunicação junto ao aluno, estas teriam elevada capacidade de “provocar emoções sinceras e despertar o prazer dos estudos literários” (cf. Programa de Português de 1931 *in* BICUDO, 1942, p. 138-139). Tais representações de leitura, inscritas no programa de português, remontam ao ideal humanista de formação moral. A noção de que a literatura era capaz de, ao mesmo tempo, fecundar a inteligência e discipliná-la, ou provocar emoções sinceras e despertar o prazer, à qual o programa de português faz referência, remete à ideia horaciana de que a arte literária deveria tanto deleitar como ensinar. Como já mencionado anteriormente, tendo sido derivada das reflexões de Aristóteles sobre a dimensão formativa da arte literária (ou catártica), e da defesa sustentada por Platão sobre a função moralizadora da literatura por seus exemplos, tal noção fora postulada por Horácio na Roma antiga, e esteve presente no ensino das artes liberais durante a Antiguidade, e posteriormente no ensino de humanidades ministrado na escola secundária, na Idade Média, no mundo moderno e contemporâneo.

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 um manancial de ideias que fecundam e disciplinam a inteligência, prevenindo maiores dificuldades nas aulas de redação e estilo.

[...]

Enquanto não existir uma seleta organizada em harmonia com o programa da 5ª série, o critério do mestre regulará a extensão adequada à apreciação de cada autor. É preferível começar pelas obras modernas, porque somente elas, por mais comunicativas, provocam emoções sinceras e despertam o prazer dos estudos desta natureza. [...]. (Programa de português de 1931 in BICUDO, 1942, p. 137-139).

A educação do gosto literário aparece no programa de português de 1931 como dependente de um ensino que seja atraente, atual e próximo do cotidiano do aluno. Nesse sentido, conforme o documento oficial, a preferência na escolha das leituras a ensinar deveria recair sobre as obras modernas, tendo em vista que, ao possuírem tais aspectos, elas se tornariam mais efetivas do que as clássicas. A análise das obras clássicas seria reservada ao momento em que o aluno, tendo já desenvolvido algum senso crítico, estivesse mais apto a assimilá-las (cf. Programa de português de 1931 in BICUDO, 1942, p. 137-139). Essa preocupação com o modo mais adequado para a educação do gosto literário, presente nessas orientações, parece refletir algumas das ideias sobre metodologias de ensino oriundas das ciências de referência da pedagogia, como a psicologia da educação. Para Rosa Fátima de Souza (2008, p. 155), mudanças internas às disciplinas, como as que observamos na disciplina de português, eram resultantes da incorporação de modelos pedagógicos que circularam primeiramente nas escolas normais e nas escolas secundárias, por iniciativa de alguns professores; e que se tornaram mais sistemáticos, na década de 1930, de modo a assentar as bases preliminares e oficiais de uma pedagogia da escola secundária com a Reforma Francisco Campos, pela atuação de educadores vinculados aos órgãos de administração do ensino, aos Institutos de Educação e às Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras.

[...]. 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 da boa linguagem (Programa de português de 1931 in BICUDO, 1942, p. 138).

Após a promulgação da Reforma Francisco Campos, é possível encontrar esses novos modelos pedagógicos também em livros escolares de português, como o manual do professor *O idioma nacional na escola secundária*, de Antenor Nascentes, publicado em 1935. Os enunciados que constituíam o discurso oficial sobre o ensino da leitura, representado pelo programa de português, passaram então a ser reproduzidos por esse discurso pedagógico, formado por livros escolares, que buscava oferecer sugestões às práticas de ensino adotadas em sala de aula. Assim, no livro mencionado, seu autor sugeria aos professores de português, do mesmo modo como ocorria no programa para a disciplina, que considerassem a maturidade psicológica dos alunos na escolha das leituras. Os excertos lidos deveriam então

responder a uma gradação que levasse em conta o nível de dificuldade e o interesse do estudante. Quanto maior a distância temporal entre a época do aluno e a data de produção da obra a ser lida, mais tardiamente deveria ocorrer a inserção desse tipo de texto nos estudos de língua portuguesa do ciclo fundamental:

Os trechos lidos durante o [primeiro] ano devem ser de autores de absoluta atualidade, vivos ou mortos.

Precisam ser sugestivos, de modo que despertem o interesse do aluno, menino de onze anos ou pouco mais.

Nada de autores antigos nem de trechos de valor literário, mas que desagradem à criança (NASCENTES, 1935, p. 58).

Os autores [no segundo ano] serão do século atual e do século XIX até o romantismo (Ibid., p. 62).

Os autores que devem ser lidos neste [terceiro] ano serão os brasileiros e portugueses posteriores a 1830 (Ibid., p. 66).

[No quarto ano] Ler-se-ão autores brasileiros e portugueses (começam a interessar-nos os autores portugueses, que até esta época não foram lidos) e os brasileiros do século XVIII ao XVI.

Especial atenção deve ser consagrada aos *Lusíadas*, monumento máximo da nossa língua.

Não para analisar logicamente, isto é, para fazer os estudantes criarem horror a essa obra prima do pensamento humano, mas para mostrar a beleza literária, a riqueza do vocabulário, a construção clássica, etc. (Ibid., p. 48).

O aluno vai nele [quinto ano] assenheorar-se da técnica literária, vai polir o estilo.

Lerá os melhores trechos dos melhores autores, analisará literariamente esses trechos, passará para a linguagem atual trechos de outras épocas, fará traduções de belos excertos de prosa e verso.

Em uma palavra, vai aprimorar o gosto (Ibid., p. 49).

Depois de vigorar por uma década, a Reforma Francisco Campos foi substituída, em 1942, pela Reforma Capanema. A polêmica entre estudos clássicos e estudos científicos tinha se estendido no decênio de 1930, até os anos que antecederam a nova reforma. A contenda era sustentada por dois grupos sociais importantes, que utilizaram instrumentos políticos relevantes para a divulgação de seu posicionamento: de um lado, os intelectuais da Igreja Católica faziam a defesa do ensino desinteressado, e usavam os periódicos católicos para difundi-la; de outro, os educadores da Escola Nova apontavam o ensino prático e a remodelação do curso secundário como uma exigência premente do momento histórico que se vivia, no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova³². Assunto também tratado por periódicos educacionais subvencionados pelo poder público, a bifurcação do segundo ciclo do secundário em clássico e científico, efetivada pela Reforma Capanema, foi comemorada por

³² Para o acesso a uma descrição mais pormenorizada das lutas ideológicas travadas em torno da educação, bem como ao conhecimento dos interesses que motivaram os diferentes grupos sociais, e dos argumentos por eles sustentados, durante a primeira fase do governo de Getúlio Vargas, sugerimos ROMANELLI (1988, p. 143-153), SOUZA (2008, p. 164-171), BICCAS & FREITAS (2009, p. 109-128), SCHWARTZMAN *et al.* (2000).

educadores, como Oscar Vilaça, que em 1943 escreveu no artigo “O ensino secundário”, para a *Revista de Educação*:

Só havia um meio para fazer desaparecer esse inconveniente [a sobrecarga no currículo de disciplinas clássicas e científicas]: a cisão do ensino secundário em curso literário e em curso científico. E isso que ocorreu em França, também se verificou conosco: pela última reforma federal do ensino secundário, instituiu-se essa bifurcação dos cursos secundários. Posto que não seja, ainda a perfeição, é indiscutível que essa reforma é um grande passo dado no sentido de obtê-la, o que se conseguirá, realmente, quando tivermos o racional regime das especializações técnicas.

[...]

Em matéria educacional, todavia, não há lugar para o dogmatismo decisivo, mas para o meio termo conciliador. Foi justamente o ponto de vista conciliatório o adotado pela reforma federal do ensino secundário; distinguir entre os que têm tendências literárias e os que possuem inclinações científicas. Mas como diz bem Octave Gréard, é ociosa a questão de saber se a utilidade (formação científica) é preferível à beleza (formação clássica). As artes, como as ciências, são belas e úteis e, ambas, necessárias. O que é necessário é que sejam artistas os que tiverem pendores artísticos, como cientistas os que possuem aptidões para as ciências. É, afinal o aproveitamento dos valores, onde quer que se apresentem, para benefício da sociedade (VILAÇA, 1943, p. 78-80).

Embora a bifurcação do segundo ciclo em clássico e científico fosse vista por Oscar Vilaça, em seu artigo publicado logo após a promulgação da Reforma Capanema, como uma solução acertada, uma vez que representava “um meio termo conciliador”, para historiadores da educação que se propuseram a descrever e a compreender a implantação desta reforma, bem como os seus efeitos, como Rosa Fátima de Souza (2008, p. 171-172), Otaíza de Oliveira Romanelli (1988, p. 157), e Maurilane de Souza Biccás e Marcos Cezar de Freitas (2009, p. 117), a Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942) se identificava com interesses conservadores, oferecendo, porém, como imagem das medidas adotadas um senso equilibrador entre interesses divergentes, sob a justificativa de se buscar atender a um interesse maior, aquele que se atribuía como sendo o da nação. Desse modo, na Exposição de Motivos do decreto-lei, o ministro Gustavo Capanema assegurava como finalidade do ensino secundário formar as “elites condutoras do país” numa cultura geral, pelo cultivo das humanidades antigas e modernas, assim como no patriotismo. Essa “consciência patriótica”, por sua vez, seria formada a partir de práticas educativas que transmitissem uma noção moral e ética, consubstanciada na crença em Deus, na religião, na família e na pátria, cujos fundamentos religiosos e de organização familiar provinham de um pacto do Estado com a Igreja Católica, assinalado desde a gestão de Francisco Campos (SCHWARTZMAN *et al.*, 2000, p. 61-64 e 209).

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 humanidades antigas e das humanidades modernas, e bem assim, de neles acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística (Lei Orgânica do Ensino

Como já mencionado anteriormente, o ensino secundário foi reestruturado então em dois ciclos: o primeiro, denominado ginásial, duraria quatro anos; e o segundo, com duração de três anos, seria subdividido em clássico e científico. Apesar da designação empregada para os cursos do segundo ciclo, estes não apresentavam, por seu currículo, nenhum caráter de especialização, predominando nos dois as humanidades. Assim, no ginásial (primeiro ciclo), ministravam-se as disciplinas: português, latim, francês, inglês, matemática, ciências naturais, história geral, história do Brasil, geografia geral, geografia do Brasil, trabalhos manuais, desenho, canto orfeônico. No curso clássico (segundo ciclo): português, latim, grego (optativo), francês, inglês, espanhol, matemática, história geral, história do Brasil, geografia geral, geografia do Brasil, física, química, biologia, filosofia. E no curso científico (segundo ciclo): português, francês, inglês, espanhol, matemática, física, química, biologia, história geral, história do Brasil, geografia geral, geografia do Brasil, desenho, filosofia (ROMANELLI, 1988, p. 157-158).

A disciplina português, que esteve restrita aos primeiros anos do ensino secundário até a Reforma Francisco Campos, a partir de 1942 tem o seu oferecimento ampliado, passando a integrar o currículo não apenas do ciclo ginásial, mas também dos cursos clássico e científico. De acordo com o programa de português do curso ginásial instituído junto à nova reforma, nas três primeiras séries do ginásio, a leitura de “trechos em prosa e em verso”, deveria contemplar temas relacionados a um patriotismo propalado pelo Estado Novo, que mesclava noções de uma moral cristã católica sobre a organização familiar e os papéis sociais do homem e da mulher, de uma imagem celebrativa do Brasil por sua natureza, forjada outrora pelas elites imperiais e reforçada com o verde-amarelismo dos anos de 1920, e de um civismo de cunho militar, que era alimentado pela história mítica dos heróis e dos símbolos nacionais. Assim, a leitura na primeira, segunda e terceira série do ginásio funcionaria como instrumento de difusão de uma ideologia nacionalista que tinha se tornado estatal. Já a “iniciação literária”, propriamente dita, ocorreria na quarta série, por meio da leitura de excertos da literatura brasileira e portuguesa:

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.

[...]

QUARTA SÉRIE

I – *Leitura* – Far-se-á, por já aspirar a constituir uma iniciação literária, em excertos da literatura brasileira e portuguesa, distribuídos em três classes: cartas, prosa literária e poesia.

[...] (Programa de Português do curso ginásial de 1942 in INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, 1952, p. 478-479).

Embora no ginásio a seleção das leituras estivesse subsumida a temas obrigatórios, como “a família, a escola, a terra natal” (1ª série), “a paisagem e a vida em cada uma das regiões naturais do Brasil” (2ª série), “a conquista da terra, o melhoramento dela e a atualidade brasileira” (3ª série), a fim de difundir a ideologia patriótica do Estado Novo, isso não parece ter ensejado uma inclusão significativa de gêneros textuais que não pertencessem à esfera literária, nas aulas de português. Pois, como demonstram alguns livros escolares do período, era preferencialmente na literatura brasileira que tais temas eram colhidos. Esse é o caso, por exemplo, da *Antologia para o ginásio*, um dos livros da série didática para o ensino secundário *O idioma nacional*, de Antenor Nascentes, editado em 1944. Publicada em tempos de rígido controle e fiscalização da produção didática pelo Estado, a seleta destinada ao ciclo ginásial reunia predominantemente poemas e crônicas históricas, políticas e de costume, além de trechos de romances de autores brasileiros. Os poucos exemplos não literários eram compostos por antigos documentos de cartório (testamento e auto de partilha), datados do século XII, os quais pareciam ter sido selecionados apenas com o propósito de subsidiar o estudo da gramática histórica, ao fornecerem dados sobre o galego-português (cf. apêndice III, figura IV).

Os estudos literários iniciados na quarta série do ginásio seriam aprofundados no segundo ciclo, tanto no curso clássico como no científico. O programa de português estabelecido em 1943 para atender à nova organização curricular que oferecia a disciplina também nos últimos três anos do secundário indicava “noções gerais de literatura”, e a leitura de páginas de autores de língua portuguesa, desde trovadores medievais até escritores do século XX, para a primeira série; “noções de história da literatura portuguesa”, acompanhadas da leitura de excertos de escritores portugueses das eras medieval, clássica e moderna, para a segunda série; e “noções de história da literatura brasileira”, seguidas da leitura de trechos de prosadores e poetas brasileiros das eras colonial e nacional, para a terceira série. Pelo documento, na primeira série, os estudos de literatura assumiriam um viés retórico-poético,

enquanto na segunda e terceira série, um viés historicista. Quanto aos autores a serem lidos, o texto oficial elencava apenas alguns brasileiros, obrigatórios para a série final do colégio, sem fazer menção aos portugueses, matéria de estudo da segunda série. A preocupação em listar escritores do Brasil pode ser um indício da realização de um esforço do poder público federal para a fixação de um cânone escolar mínimo da literatura brasileira. Como discutimos anteriormente, o cânone literário escolar, sendo uma construção histórica e estando em consonância com instâncias de legitimação de uma obra literária, como os suplementos culturais dos grandes jornais, as revistas especializadas, as histórias literárias, os livros didáticos, etc., meios em que atuam a crítica, é fixado por programas oficiais de ensino ou por livros escolares, os quais selecionam e dispõem como sendo de estudo obrigatório textos e autores considerados ilustrativos da excelência e da variedade de um patrimônio nacional tido como merecedor de conservação e perpetuação (cf. BRANCO, 2000; ABREU, 2006, p. 40). Nesse sentido, a ausência de nomes portugueses, assim como de representantes do Modernismo brasileiro, no programa do curso colegial, abria espaço à atuação de organizadores de antologias para o segundo ciclo, os quais poderiam selecionar, dentro de certas restrições impostas pela crítica e pelo regime político em vigor, escritores lusos representativos de cada uma das épocas literárias descritas, e também modernistas brasileiros, na elaboração do cânone escolar estudado à época. Assim, além de estar em conformidade com a legislação quanto à escolha dos autores brasileiros, a *Antologia para o colégio*, da série didática *O idioma nacional*, de Antenor Nascentes, publicada em 1944, por exemplo, reunia autores portugueses de cantigas medievais, como Bernardo de Bonaval, D. Dinis e Martin Codax, poetas e prosadores clássicos, como Luís de Camões, Sá de Miranda, Bocage, Gil Vicente e Padre António Vieira, e escritores modernos, como Almeida Garret, Alexandre Herculano, Antero de Quental, Cesário Verde, Júlio Dinis, Camilo Castelo Branco, Eça de Queiroz, entre outros; além de Carlos Drummond de Andrade, com o poema “No meio do caminho”, figurando no livro como único representante do Modernismo no Brasil³³ (cf. apêndice III, figura V).

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 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 Sobre o processo de inclusão de autores do Modernismo brasileiro em livros didáticos de português, sugerimos SAMPAIO (2010).

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.)

[...]

III – *Leitura*

Far-se-á em páginas de autores de língua portuguesa, desde trovadores medievais até escritores do século XX, e 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 ginásial.

[...]

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.

[...]

III – *Leitura*

Far-se-á em páginas de autores portugueses de várias eras literárias e será acompanhada de comentário filológico gramatical, no que se dará grande atenção ao estudo do vocabulário e da sintaxe e se recordarão as generalidades de gramática expositiva e histórica ministradas no curso ginásial.

[...]

TERCEIRA SÉRIE

I – *Noções de História da Literatura Brasileira*

Unidade I – *Introdução*: 1. A língua portuguesa do 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 da 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, Casemiro de Abreu, Fagundes Varela, Castro Alves. 3. 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: Aluísio Azevedo, Raul Pompéia. 4. Historiadores, críticos, jornalistas, oradores. 5. O Simbolismo: Cruz e Sousa, Alphonsus de Guimaraens, Mário Pederneiras. 6. A obra filosófica de Farias de Brito. 7. O movimento modernista. Principais autores atuais.

II – *Leitura*

Far-se-á em páginas de autores brasileiros de uma e outra era e 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 ginásial.

[...] (Programa de português dos cursos clássico e científico de 1943 in INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, 1952, p. 487-490).

Em 1951, durante o período democrático do governo de Getúlio Vargas (1951-1954), novos programas de ensino foram elaborados, pelo Colégio Pedro II, os quais serviriam de parâmetro aos demais estabelecimentos de educação secundária do país, em substituição aos de 1942 e de 1943. Para os dois primeiros anos do ginásio, determinaram-se “leitura e interpretação de excertos de prosadores e poetas brasileiros dos dois últimos séculos”, devendo ocorrer a inserção de autores portugueses, da mesma época, apenas nos dois anos finais do curso. A atualidade da obra literária como critério para a escolha das leituras, como vimos anteriormente, já havia sido assinalada na Reforma Francisco Campos de 1931, e refletia ideias sobre metodologias de ensino oriundas das ciências de referência da pedagogia. No programa de 1951, tal sugestão, que também parece trazer em si uma preocupação com o modo mais adequado para a educação do gosto literário, uma vez que, estando mais próximo do cotidiano do aluno, o trecho literário lido teria maior potencial de tornar o ensino mais atraente, tende a seguir as orientações de um modelo pedagógico que tinha lançado suas bases oficiais vinte anos antes:

CURSO GINASIAL

1ª série

1. a) Leitura e interpretação de excertos breves e fáceis de prosadores e poetas brasileiros dos dois últimos séculos. b) Vocabulário. c) Exposição oral. d) Recitação de pequenas poesias. e) Exercícios escritos de redação. f) Ortografia.

[...]

2ª série

1. a) Leitura e interpretação de excertos de prosadores e poetas brasileiros dos dois últimos séculos. b) Vocabulário. c) Exposição oral. d) Recitação de pequenas poesias. e) Exercícios escritos de redação. f) ortografia.

[...]

3ª série

1. a) Leitura e interpretação de textos de prosadores e poetas brasileiros e portugueses dos dois últimos séculos. b) Vocabulário. c) Exposição oral. d) Exercícios escritos de redação.

[...]

4ª série

1. a) Leitura e interpretação de textos de prosadores e poetas brasileiros e portugueses dos dois últimos séculos. b) Vocabulário. c) Exposição oral. d) Exercícios escritos de redação.

[...] (Programa de português do curso ginásial de 1951 in INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, 1952, p. 522-523).

Sob a vigência deste programa, publica-se na década de 1950, pela Editora do Brasil, a coleção didática para o curso ginásial de Aída Costa, composta de quatro livros. O *Primeiro livro de português* (1953, 4ª edição), e o *Segundo livro de português* (1959, 19ª edição), destinados respectivamente à primeira e à segunda série do ginásio, reuniam autores brasileiros do século XIX e início do XX, como Gonçalves Dias, José de Alencar, Casimiro de Abreu, Machado de Assis, Olavo Bilac, Cassiano Ricardo, Manuel Bandeira, Monteiro Lobato, entre outros, e alguns portugueses, como Eça de Queiros e Gil Vicente, os quais não

se previam no programa oficial. Já o *Terceiro livro de português* (1955, 5ª edição) e o *Quarto livro de português* (1950, 1ª edição), para a terceira e quarta série, além de agruparem textos de alguns dos escritores brasileiros e portugueses já referidos, apresentavam também outros nomes lusos, como Almeida Garret, Padre Manuel Bernardes, Padre António Vieira, Alexandre Herculano e Luís de Camões, em conformidade com as disposições do programa para as séries que se buscava atender. Quanto à temática dos excertos literários selecionados para compor os quatro livros da coleção de Aída Costa, esta girava em torno de assuntos ligados ao dia a dia do aluno, como a infância e a juventude, a escola, a família, a natureza, as brincadeiras, etc. Nesse sentido, embora não se possa falar em uma literatura infanto-juvenil recolhida pela autora da coleção didática, depreende-se dos textos escolhidos uma ordenação que indica certa pedagogização da primeira etapa do curso secundário, compreendida pelo ginásio, na medida em que se considera a faixa etária do aluno ginásial como uma fase da vida com características peculiares (cf. apêndice III, figuras VI, VII, VIII e IX). Em um artigo publicado em dezembro de 1951, na *Revista de Educação*, com o título “Ensino das línguas vivas”, a autora desta coleção e professora de português Aída Costa, que era licenciada em Letras Clássicas pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, asseverava sobre a importância da afetividade nos processos educativos, ideia difundida à época pelas ciências de referência da pedagogia, como a psicologia da educação, à qual provavelmente a autora tivera acesso durante o período em que cursara a licenciatura na faculdade. No mesmo ensaio, a essa concepção de ensino que considerava relevante o dado afetivo na formação de ideais e atitudes do aluno, Aída Costa, ao tratar da leitura da obra literária, mesclava uma noção basilar do ideal humanista de formação moral, a de que a literatura deve ao mesmo tempo deleitar e ensinar. Assim, para esta autora, a leitura literária abrangia, por um lado, o aspecto ético, que possibilitaria o aperfeiçoamento do mundo interior, a seleção mais apurada de valores, uma melhor percepção dos problemas filosóficos, e a aproximação com mais segurança das verdadeiras soluções; e por outro lado, o deleite, que, estando ligado à fruição (algo que dependeria também do domínio das técnicas de expressão), consistiria no enriquecimento da inteligência e da sensibilidade:

[...] deve o professor ter sempre em vista os objetivos educacionais da formação de convenientes ideais e atitudes. Mesmo porque, não podendo o homem, dum modo geral, o adolescente, dum modo particular, desligar-se da vida afetiva, não podendo alijar-se da carga emocional que integra sua personalidade, na escola, como em outra parte, ideais e atitudes hão sempre de formar-se.

[...]

No esforço de penetração da obra literária despertam-se e requintam-se os sentimentos artísticos, aguçam-se as antenas da afetividade. Tudo isso conflui para o aperfeiçoamento do mundo interior, para uma seleção mais apurada de valores.

O espírito, assim, percebe melhor os dados dos grandes problemas filosóficos que atormentam o homem, máxime os de sua origem e de seu destino, permitindo-lhe aproximar-se com mais segurança das verdadeiras soluções.

Ao lado desse aspecto ético, outro existe relacionado com a finalidade geral do enriquecimento da inteligência e da sensibilidade: a ocupação das horas de lazer.

Tão prático e tão humano é este objetivo que inútil seria insistirmos na sua validade. É óbvio a toda gente que o deleite insubstituível da leitura pode fruí-lo apenas aquele que aprendeu a adentrar-se nas sutilezas da língua, aquele que domina as técnicas de expressão (COSTA, 1951, p. 75-76).

No que diz respeito ao programa de português para o curso colegial, ou seja, para os três últimos anos do secundário, este apresentou poucas alterações em relação ao programa de 1943: indicou o estudo de textos mais atuais (a partir do século XVIII) para a primeira série; manteve o viés historicista do ensino da literatura nas séries seguintes, iniciando pela história literária portuguesa na segunda série, e concluindo com a brasileira na terceira série; optou, entretanto, pela omissão de autores considerados representativos de cada uma das épocas literárias das duas nacionalidades.

CURSO COLEGIAL

1ª série

1. a) Leitura, interpretação, análise literária elementar, comentário gramatical e estudo filológico elementar de textos de autores brasileiros e portugueses, a partir do século XVIII. [...]

[...]

2ª série

1. a) Leitura, interpretação, análise literária, comentário gramatical e estudo filológico elementar de textos de autores brasileiros e portugueses. [...]

2. a) Literatura. b) Folclore. c) Escolas literárias. d) Gêneros de composição em prosa e verso.

3. a) Literatura portuguesa: divisão em períodos; b) Estudo das fases clássicas da literatura portuguesa, a propósito da leitura de textos cuidadosamente escolhidos. c) O Romantismo. d) O Realismo e o Naturalismo. A Questão Coimbrã. e) O Parnasianismo e Simbolismo. f) A fase contemporânea.

3ª série

1. a) Leitura, interpretação, análise literária, comentário gramatical e estudo filológico elementar de textos de autores brasileiros e portugueses. [...]

2. a) Literatura brasileira: formação e desenvolvimento, fases, caracteres de cada fase do período colonial. b) O Romantismo. c) A reação antirromântica. d) O Parnasianismo. e) O Simbolismo e o movimento modernista. f) Leitura sistemática de autores expressivos desses movimentos (Programa de português do curso colegial de 1951 in INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, 1952, p. 523).

O programa de português para o curso colegial de 1951 constituía um discurso oficial sobre o ensino da disciplina, que se limitava à exposição de conteúdos obrigatórios. No mesmo período em que essas disposições eram promulgadas, circulava, ainda que de forma escassa, um discurso pedagógico, produzido por professores secundaristas licenciados em Letras, que se interessavam em discutir, além dos conteúdos, metodologias para o desenvolvimento das matérias no colégio. Assim como Aída Costa, que, em seu artigo “Ensino das línguas vivas”, se preocupou com métodos para o ginásio, a professora de

português licenciada Lygia Álvares Corrêa, em seu texto “Ensino de literatura”, ateu-se a questões metodológicas, voltadas, entretanto, ao segundo ciclo do secundário. Publicado também em dezembro de 1951, na *Revista de Educação*, o artigo de Lygia Álvares Corrêa descrevia em sua sinopse: “Sobre o ensino da literatura no segundo ciclo do curso secundário. Como transmitir ao aluno o sentido da Literatura no curso secundário. Como apresentar a matéria. Adolescentes em busca da vida, que acabam de descobrir. Bom ensino da Literatura é bom ensino da leitura” (CORRÊA, 1951, p. 85). Sobre os assuntos que seriam tratados, a autora, ao mesmo tempo em que se ressentia pela falta de bibliografia, empenhava-se em dar a sua contribuição ao tema: “Procuramos então uma orientação, debalde, pois não existe, praticamente, bibliografia sobre a metodologia da literatura. Encontramos, isso sim, alguns artigos, conselhos esparsos e a experiência dos mais velhos no magistério” (CORRÊA, 1951, p. 85). A pedagogização do ensino secundário é representada no texto de Lygia Corrêa, principalmente em dois aspectos: na identificação que se faz do aluno do colegial como um indivíduo em formação, que precisa socializar-se, apreender ideias e representações coletivas, adquirir valores culturais, e tomar consciência do passado coletivo a fim de situar-se histórica e socialmente; e na consideração do processo educativo não como transmissão de informações, mas como reconstrução por parte do aluno dos conhecimentos recebidos. Tendo em vista que os adolescentes diante do professor, seriam “criaturas em busca da vida que acabam de descobrir e do seu sentido”, para Lygia Corrêa, caberia como tarefa do docente, no ensino da matéria, mostrar-lhes a vida, tirando-a dos textos literários. Nessa empreitada, durante a leitura, o professor deveria oferecer uma noção de conjunto do que significa o texto na obra do autor, e o autor na história literária, seguida de comentários sobre a linguagem empregada no trecho lido. A finalidade do ensino da literatura aparece relacionada ao ideal de formação humanista, consoante à própria função desinteressada do ensino secundário, no artigo de Lygia Corrêa. Nas palavras da autora e professora, a literatura teria como fim “despertar uma compreensão larga da vida, em contraposição à especialização que pode[ria] estreitar e amesquinhar a visão, mecanizando, despersonalizando, desumanizando as relações sociais e pessoais”:

A todos que amamos a literatura, compreendendo-lhe [sic.] o sentido, vivendo nela e trazendo-a para a nossa vida, quando nos dispomos a ensiná-la, sobretudo pela primeira vez, surge uma pergunta, uma dificuldade: como transmitir ao aluno o sentido da literatura, o seu valor, a sua função, isto é, como apresentá-la, de modo a fazê-lo voltar para ela a atenção e o interesse, principalmente nesse momento do curso secundário, em que o aluno irá travar relações com ela? Como agir para ensinar-lhe a amá-la?

[...]

O ensino da literatura deve acomodar-se à finalidade precípua da educação: a socialização do indivíduo em formação, isto é, a transmissão a este de ideias e

representações coletivas; a aquisição por este, de valores culturais, a tomada de consciência do passado coletivo a fim de que o indivíduo possa situar-se histórica e socialmente.

[...]

Deve haver um valor prático nesse aprendizado?

Prático no sentido de utilização imediata, de aplicação direta na vida cotidiana – isso não. Não é essa a finalidade do curso secundário, que não forma especialistas ou técnicos. Seu valor é antes humano, oferecendo, para ser assimilada e recriada em quem a recebe – o aluno – experiência humana. Seu valor deverá ser o de despertar, ou tentar despertar, tanto quanto possível, uma compreensão larga da vida, em contraposição à especialização que pode estreitar e amesquinhar a visão, mecanizando, despersonalizando, desumanizando as relações sociais e pessoais.

[...]

Enfrentamos, agora, o problema mais sério e de mais difícil solução: como apresentar a matéria, como ensiná-la, tendo em vista as finalidades enunciadas?

[...]

À sua frente [do professor] estão adolescentes, criaturas em busca da vida que acabam de descobrir e do seu sentido; que abriram agora os olhos para o mundo tanto social como interior, que buscam em redor de si encontrar um lugar, compreender-se a si mesmos, como seres social e individualmente definidos.

É a vida, pois, que lhes deve o professor dar, tirando-a dos textos e levando-a até os jovens. Mas não basta para isso, atirar com um texto ao aluno, simplesmente: é preciso prepará-lo, com uma noção de conjunto, do que significa o texto na obra do autor, o autor na história literária; prepará-lo para ver, não com os olhos do professor, mas com os seus próprios.

Isso absolutamente não pode significar que as opiniões e julgamentos que então o professor expenda devam ser aceitos sem digestão por parte do aluno. Não esqueçamos que a educação não é apenas transmissão de conhecimentos e valores, mas reconstrução, dentro do educando, ou seja, assimilação, processo pessoal de parte do aluno, do conhecimento recebido. Por esta razão é que se recomenda acolher – muitas vezes extrair maieuticamente – opiniões e interpretações próprias e pessoais do aluno.

Finalmente, fica ainda para o professor um resto de sumo a extrair do texto: o ensino concomitantemente da linguagem, não como exemplo de correção gramatical, mas, muito mais agora do que no ginásio, dentro de um conceito de linguagem como manifestação de uma atividade mental consciente, significativa tanto em si mesma quanto em função artística (CORRÊA, 1951, p. 85-88).

Nos anos de 1950, o debate sobre estudos humanísticos e científicos no ensino secundário continua aceso entre os educadores brasileiros. Nesse sentido, por exemplo, questionava o professor de português Walter Augusto Francini, em seu artigo “A crise do ensino secundário: causas e remédios”, publicado em agosto de 1953 na revista *Atualidades Pedagógicas*: “[...] tem o ensino secundário forjado cidadãos úteis a si mesmos, à família e à Pátria?”. Para este autor, contrário ao ensino desinteressado, o curso secundário deveria prover ao aluno conhecimentos úteis, como o de uma técnica ou uma língua de aplicação imediata, que pudessem ser empregados na vida prática, como atividades exercidas no trabalho. Posição menos radical assumia outro professor, Teodoro Henrique Maurer Júnior (da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP), no ensaio “A propósito da reforma do ensino secundário”, de 1956, também veiculado na *Atualidades Pedagógicas*. De acordo com Maurer, uma das causas da falência e fracasso do ensino secundário seria o excesso de

matérias. O problema da sobrecarga no currículo, segundo ele, seria corrigido adequando-se melhor as humanidades: a quantidade de línguas vivas aprendidas deveria ser diminuída, enquanto o ensino de história geral e de geografia geral deveria ser preservado, sob a alegação de que “uma visão do mundo em que vivemos no presente e no passado é parte essencial de uma formação cultural sólida”. Importante também no que a historiadora da educação Rosa Fátima de Souza (2008, p. 214-224) denominou de “última batalha pelo humanismo”, visto que a discussão ocorria antes de a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 assinalar o declínio das humanidades no ensino, foi a participação de Fernando de Azevedo. Conforme a historiadora, o intelectual e reformista da educação, numa série de conferências proferidas entre 1947 e 1951, reunidas num livro intitulado *Na batalha do humanismo e outras conferências* (1952), defendia a harmonia entre ciências e letras, mas “sem compactuar com aqueles que preconizavam um ensino secundário mais utilitário e voltado para a preparação dos jovens para o mundo do trabalho”, de modo que a finalidade do ensino secundário, para este pensador, continuava sendo a de “fornecer às gerações jovens uma sólida cultura geral” (SOUZA, 2008, p. 215-216).

[...] tem o ensino secundário forjado cidadãos úteis a si mesmos, à família e à Pátria? Forjaria, se desse a esses mesmos cidadãos uma capacidade maior de agir sobre a realidade exterior, ou por outras palavras, se realmente os encaminhassem a exercer atividades importantes. Mas a verdade é esta: poucos são os que conseguem formar-se por uma escola superior. A maioria dos que terminam o curso secundário não concluem os estudos e, frequentemente, ao ingressar na vida prática, ao procurar um emprego, verifica que aqueles longos anos de estudo passados nos bancos escolares, longe de lhes serem proveitosos, lhe são até inúteis, pois muito mais interessante teria sido estudar intensivamente uma arte ou uma língua, de aplicação imediata, como, por exemplo, a estenografia ou o inglês. Em conclusão: o curso feito, que custou tão caro aos bolsos paternos ou aos cofres públicos, roubou longos anos ao jovem, que, agora já com mais idade, se encontra desajustado e desanimado por ter de exercer um ofício qualquer, na qualidade de principiante (FRANCINI, 1953).

1º) O excesso de matérias. – Admitimos que nos programas ginásiais brasileiros quase sempre houve um excesso de línguas. Basta lembrar que antes de 1932 se incluíam sete, embora algumas fossem facultativas. Com isto formavam-se políglotas que naturalmente, em geral, não conheciam nenhuma das línguas estudadas. Ainda hoje se insiste, muitas vezes, no aprendizado de quase todas as línguas vivas de interesse cultural. Ora, isto sobrecarrega inegavelmente os programas e obriga ao sacrifício de matérias essenciais à boa formação cultural. Entretanto, não é no excesso de matérias que está o maior mal do nosso ensino. Não me parece, por exemplo, que se deva pensar em abolir o ensino de história geral ou de geografia geral, como alguém sugeriu ainda há pouco. Uma visão do mundo em que vivemos no presente e no passado é parte essencial de uma formação cultural sólida (MAURER JR., 1956, p. 9).

[O humanismo] transcendente, por sua natureza, a todas as culturas particulares, ele se enriquece com os tesouros do saber, acumulados pelas gerações, e que estão ao alcance, e apoiado sobre o mundo da experiência de todos os tempos, tende à realização, pela cultura, do tipo ideal de homem (Fernando de Azevedo *apud* SOUZA, 2008, p. 215).

Na década de 1960, período em que o ensino secundário se expandia significativamente, é promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024)³⁴. Ao ser aprovada em 20 de dezembro de 1961, e entrar em vigor em 1962, a LDB, segundo Demerval Saviani (2013, p. 307), concretizou uma vitória da orientação liberal de caráter descentralizador, visto que consagrava “a aspiração dos renovadores, que desde a década de 1920 vinham defendendo a autonomia dos estados e a diversificação e descentralização do ensino”. Fez parte dessa vitória também, ainda de acordo com o entendimento de Saviani (2013, p. 307), a equiparação pela lei dos diversos ramos do ensino médio: estabeleceu-se que o ensino profissional possibilitaria doravante o acesso a qualquer carreira de nível superior (prerrogativa a que, pela legislação do Estado Novo, satisfazia apenas o secundário), eliminando a imposição que antes limitava a escolha do aluno do ensino profissional à carreira superior que mantivesse uma relação de continuidade com o curso profissional realizado. No que concerne ao currículo do ensino secundário, de acordo com Rosa Fátima de Souza (2008, p. 228), “o conteúdo marcadamente humanista, até então predominante, [...] foi substituído pela cultura científica e técnica orientada para o trabalho”. A estrutura curricular foi então organizada, pelo Conselho Federal de Educação em 1962, em disciplinas obrigatórias e optativas. Formavam o conjunto das obrigatórias: português (sete séries), história (seis séries), geografia (cinco séries), matemática (seis séries) e ciências (sob a forma de iniciação às ciências, duas séries, sob a forma de ciências físicas e biológicas, quatro séries). Constituíam o grupo das optativas: línguas estrangeiras modernas, música (canto orfeônico), artes industriais, técnicas comerciais e técnicas agrícolas, para o ciclo ginásial; línguas estrangeiras modernas, grego, desenho, mineralogia e geologia, estudos sociais, psicologia, lógica, literatura, introdução às artes, direito visual, elementos de economia, puericultura, higiene e dietética, para o ciclo colegial. A fim de completar a carga horária do curso, o aluno, além de frequentar as disciplinas obrigatórias, deveria escolher as optativas de acordo com as seguintes possibilidades: desenho e organização social e política brasileira, ou desenho e uma língua clássica e uma língua estrangeira moderna, ou duas línguas estrangeiras modernas, em ambos os ciclos, ou uma língua estrangeira moderna e filosofia, esta última apenas no segundo ciclo (SOUZA, 2008, p. 234). Para Rosa Fátima de Souza (2008, p. 234), esta estrutura curricular assinalava o declínio das humanidades, que perdia a sua hegemonia, ao mesmo tempo em que apontava para a tendência que se tornaria

³⁴ De acordo com dados estatísticos apresentados por Romanelli (1988, p. 178), em 1959 o ensino público contava com 373.178 matrículas no ensino médio, e em 1969 esse número saltava para 2.056.992 matrículas.

predominante a partir de então: “o encontro da cultura científica e técnica e seu prestígio em detrimento das humanidades”.

Consoante com a descentralização do currículo preconizada pela LDB, diferentemente do que ocorria no passado, quando os órgãos da administração federal do ensino preocupavam-se em descrever os programas das disciplinas especificando os conteúdos e a metodologia, o Conselho Federal de Educação aprovou apenas recomendações gerais pertinentes à amplitude e desenvolvimento das matérias obrigatórias (SOUZA, 2008, p. 237). Assim, as sugestões oficiais para a disciplina Português, relativamente à escolha de textos para leitura, recomendavam para as duas primeiras séries ginasiais “textos simples, em prosa e verso, descritivos, com real valor literário, de autores brasileiros dos dois últimos séculos”; e as duas séries finais do mesmo ciclo, “textos, não só descritivos e narrativos, mas também dissertativos, de prosadores e poetas modernos, brasileiros e portugueses”; e para o ciclo colegial, “o estudo da literatura brasileira e portuguesa analisadas à luz dos textos de suas diversas fases”:

a) no 1º Ciclo

Nas duas primeiras séries ginasiais, escolher-se-ão, para leitura, textos simples, em prosa e verso, descritivos, com real valor literário, de autores brasileiros dos dois últimos séculos; na 3ª e 4ª séries ginasiais, textos, não só descritivos e narrativos, mas também dissertativos, de prosadores e poetas modernos, brasileiros e portugueses.

[...]

b) 2º Ciclo

No 2º ciclo, a matéria será encarada nos seus aspectos culturais e artísticos, relacionados com a formação e desenvolvimento da civilização brasileira.

Assim sendo, os conhecimentos adquiridos no curso ginasial serão consolidados por um estudo mais aprofundado da gramática expositiva e completados pelo da gramática histórica e da literatura brasileira e portuguesa analisadas à luz dos textos de suas diversas fases (Amplitude e desenvolvimento da matéria obrigatória Português de 1961 in RAZZINI 2000, p. 370).

Apesar de a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 (LDB/1961) ter assinalado o declínio das humanidades no currículo do ensino secundário, a disciplina Português parece conservar uma herança do ensino humanista: a precedência da leitura literária, prescrita tanto no documento oficial sobre a amplitude e desenvolvimento da matéria obrigatória Português, como em livros escolares editados na década de 1960. A coleção didática *Português através de textos*, voltada ao ginásio, de Magda Soares, por exemplo, nos livros para a primeira série (1969, 10ª edição), segunda série (1967, 2ª edição), terceira série (1969, 2ª edição), e quarta série, dentro de cada assunto gramatical a ser desenvolvido em sala de aula, apresentava um texto literário para estudo (ver figuras X, XI e XII). Entre os autores desses textos selecionados, além daqueles já consagrados pela história e crítica literária brasileira, como Machado de Assis, José Lins do Rego, Carlos Drummond de Andrade, Manuel Bandeira,

Guimarães Rosa, cujos excertos foram escolhidos pela temática próxima ao cotidiano do aluno, encontram-se autores que se dedicaram à escrita de uma literatura para a infância e juventude, como Monteiro Lobato, Viriato Corrêa, Cecília Meireles e Clarice Lispector. A “apreciação de poema”, por sua vez, recebe uma atenção especial, nesta coleção. No livro da segunda série, poemas como “Um passarinho”, de Vinícius de Moraes, “Lua cheia”, de Cassiano Ricardo, “Ou isto ou aquilo”, de Cecília Meireles, “As amazoninhas”, de Ribeiro Couto, intercalam as sequências de estudo da gramática e de texto. No livro da 3ª série, catorze poemas são reunidos ao final do impresso didático, constituindo o que a autora denominou de “antologia poética”. E no livro da quarta série, do mesmo modo que no da 3ª série, a “antologia poética” encerra o material didático. Nos dois primeiros livros mencionados, ou seja, os destinados à 2ª e 3ª séries, como explica a própria autora no manual do professor da mesma coleção, “os poemas vêm acompanhados de perguntas de apreciação, que procuram orientar o aluno na percepção da mensagem poética”, procedimento que foi dispensado para a 4ª série, por julgá-lo desnecessário:

[...]

Não poderíamos, entretanto, deixar que faltasse no livro a mensagem poética. Na 2ª série, incluímos alguns poemas para apreciação, que interrompem vez por outra a sequência dos textos e da parte gramatical. Na 3ª e 4ª séries preferimos apresentar uma pequena Antologia Poética. Na 2ª e 3ª séries, os poemas vêm acompanhados de perguntas de apreciação, que procuram orientar o aluno na percepção da mensagem poética. Na 4ª série, julgamos ser já desnecessária tal orientação e apresentamos apenas os poemas, selecionados não só pela representatividade dos poetas, mas sobretudo pela temática atual e próxima aos interesses dos adolescentes.

Sugerimos que o professor vez por outra tome uma aula para leitura e discussão de um poema. Os poemas seriam assim distribuídos ao longo do ano letivo, interpondo-se entre uma unidade e outra.

[...]

Sugerimos ainda que o professor, dispondo de tempo, leve aos alunos outros poemas [...] (SOARES GUIMARÃES, 1969, p. 80-81).

Sobre a leitura de livros, a ser realizada como atividade fora da aula, na 7ª edição do manual do professor da coleção *Português através de textos*, publicado em 1969, Magda Soares apresenta uma lista de obras conforme os seguintes tipos: livros de histórias da infância, histórias romanescas, livros de aventura, crônicas, livros de poesia. Segundo a autora, a qual sustentava que, para a orientação da leitura no curso ginásial, era preciso que se atendesse aos interesses dos alunos, bem como ao nível de maturação e de desenvolvimento de cada um, livros como *Cazuza*, de Viriato Corrêa, *Reinações de Narizinho*, *As caçadas de Pedrinho*, *O Saci*, de Monteiro Lobato, as traduções e adaptações que este último autor fizera das *Fábulas*, *Os doze trabalhos de Hércules*, *D. Quixote das crianças*, *Hans Staden*, e o diário *Minha vida de menina*, de Helena Morley (interessante, sobretudo, para meninas de 11 a 13 anos) seriam

boas indicações “para alunos ainda atraídos por histórias da infância”. Constituindo também uma espécie de iniciação literária, juntamente com essas histórias da infância, seriam os livros de aventura, “também do agrado de alunos de 1ª e 2ª séries”, como *Pela Amazônia misteriosa*, de Gastão Cruels, *Taquara-Poca* (6 volumes) e *Roteiro dos martírios* (3 volumes), séries de Francisco Marins, e outras séries e coleções de livros traduzidos ou adaptados para a juventude, como “No mundo da aventura”, “Jovens do mundo todo”, “Obras célebres” e “Clássicos da juventude”, editados à época, pelas editoras Melhoramentos, Brasiliense e Itatiaia. Para alunos mais desenvolvidos, Magda Soares indicava as histórias romanescas, como *O sertanejo*, *O gaúcho*, *O guarani*, *Til*, *O tronco do ipê*, de José de Alencar, *A mão e a luva*, *Iaiá Garcia*, *Helena*, de Machado de Assis, *A morgadinha dos canaviais*, *As pupilas do Senhor Reitor*, *Uma família inglesa*, de Júlio Diniz, *A moreninha*, *O moço louro*, de Joaquim Manuel de Macedo, *A escrava Isaura*, de Bernardo Guimarães, *A noiva do tropeiro*, de Abílio Barreto. Já as crônicas, como as de Carlos Drummond de Andrade, Cecília Meireles, Rubem Braga, entre outros, por agradar aos alunos do ginásio, eram sugeridas para todas as séries. Quanto à leitura de poesias, a autora recomendava a *Antologia poética para a infância e a juventude*, organizada pela educadora Henriqueta Lisboa, tomada por Magda Soares como uma referência para levar os alunos ao hábito de leitura de poemas:

LEITURA DE LIVROS

[...]

Não é fácil a orientação da leitura no curso ginásial. É preciso que se atenda aos interesses dos alunos, ao nível de maturação e de desenvolvimento de cada um. Fazemos a seguir algumas sugestões de livros para a 1ª e 2ª séries.

[...]

Nas primeiras séries não é necessário que os livros sejam todos de autores nacionais; boas traduções de bons autores também levam perfeitamente ao objetivo que se pretende atingir: criar o gosto e o hábito da leitura.

Muitas vezes a leitura dos textos de estudo sugere a leitura dos livros de que foram tirados. No caso de *Português através de textos*, acreditamos que os textos tirados do livro *Cazuza*, de Viriato Corrêa, podem ser incentivo para a leitura desse excelente livro, interessante sobretudo para alunos ainda atraídos pelos livros de histórias de infância. O mesmo se pode dizer a respeito dos textos tirados de livros de Monteiro Lobato; não só os textos, mas os próprios exercícios de estudo deles procuram despertar interesse e curiosidade pelos personagens do Sítio do Pica-pau Amarelo. Livros como *Reinações de Narizinho*, *As caçadas de Pedrinho*, *O Saci* serão sem dúvida, lidos com prazer, como também as *Fábulas*, *Os doze trabalhos de Hércules*, *D. Quixote das crianças*, *Hans Staden*, enfim, toda a coleção para crianças de Monteiro Lobato. Outro texto que pode levar à leitura do livro de que foi tirado é “Uma página de diário”, do livro *Minha vida de menina* de Helena Morley interessante sobretudo para meninas de 11 a 13 anos.

A alunos mais desenvolvidos, interessados já em estórias romanescas, podem agradar algumas obras de José de Alencar – *O sertanejo*, *O gaúcho*, *O guarani*, *Til*, *O tronco do ipê*, os romances da fase inicial de Machado de Assis – *A mão e a luva*, *Iaiá Garcia*, *Helena*, bem como romances de Júlio Diniz – *A morgadinha dos canaviais*, *As pupilas do Senhor Reitor*, *Uma família inglesa*. Ainda acrescentaríamos: *A moreninha* e *O moço louro*, de Joaquim Manuel de Macedo, *A escrava Isaura*, de Bernardo Guimarães, *A noiva do tropeiro*, de Abílio Barreto.

Livros de aventura são também do agrado de alunos de 1ª e 2ª séries. Neste gênero, excelentes são as séries de Francisco Marins, que relatam aventuras sugeridas por acontecimentos da nossa História: a série *Taquara-Poca* (6 volumes) e a série *Roteiro dos mártiros* (3 volumes), edições da Melhoramentos. Da mesma editora Melhoramentos, há a série “No mundo da aventura”, com bem cuidadas adaptações e excelentes traduções, e da editora Brasiliense a coleção “Jovens do mundo todo”, coleção que tem a vantagem de trazer, para cada livro, a indicação da idade e do sexo para que serve. Citaríamos ainda, da editora Melhoramentos, as traduções adaptadas para a juventude que constituem a coleção “Obras célebres” e, da editora Itatiaia, a coleção “Clássicos da juventude”. Poderíamos talvez incluir no gênero aventura o livro de Gastão Cruls, *Pela Amazônia misteriosa*, de grande interesse e notável valor informativo.

Uma leitura que já agrada a alunos de ginásio são as crônicas. *Português através de textos* apresenta vários textos extraídos de crônicas de Carlos Drummond de Andrade, Cecília Meireles, Rubem Braga e outros livros de crônicas.

Cabe, finalmente, uma referência a livros de poesia. É conveniente já tentar levar os alunos ao hábito de leitura de poemas. Uma excelente obra nesta área é a *Antologia poética para a infância e a juventude*, organizada por Henriqueta Lisboa, e publicada inicialmente pelo Instituto Nacional do Livro e recentemente pela Edições de Ouro (SOARES GUIMARÃES, 1969, p. 98-100).

A preocupação em reunir excertos literários, cuja temática girasse em torno de assuntos ligados ao dia a dia do aluno, como a infância e a juventude, a escola, a família, a natureza, as brincadeiras, etc., como vimos anteriormente, já aparecia em livros escolares para o ginásio da década de 1950, como a coleção *Livro de português*, de Aída Costa. Entretanto, é a partir da década de 1960, que se nota uma inclusão nos livros escolares destinados a esse segmento de ensino, como *Português através de textos*, de Magda Soares, de uma literatura infanto-juvenil, ou seja, de uma literatura elaborada especificamente para o público infantil e adolescente. De acordo com Nelly Novaes Coelho (1991, p. 256-258), grande parte dos escritores que tinham se iniciado nesse tipo de literatura durante os anos de 1950 entra numa “fase de produção essencialmente enriquecedora”, no decênio de 1960. Ainda segundo Coelho (1991, p. 256-258), essa produção pode ser explicada, em parte, pela crescente demanda de livros literários (que será acelerada nos anos de 1970), a qual, por sua vez, era suscitada, de um lado, pela expansão significativa do ensino público, e de outro, pelas próprias orientações curriculares para o ensino da leitura ensejadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024, de 20/12/1961), principalmente aquelas relativas à escola primária, como as apresentadas, por exemplo, no Programa da Escola Primária do Estado de São Paulo (fixado em 31/05/1967 por um Grupo de Trabalho nomeado pela Secretaria da Educação de São Paulo). A presença majoritária de textos literários nos livros escolares de português produzidos até a década de 1960, assim como a recomendação para a leitura e estudo desses gêneros textuais em programas de ensino para a disciplina Português fixados até essa época, pode estar associada a uma herança muito antiga do ensino humanista, que valorizava sobremaneira a cultura das letras.

Capítulo 4

Ler e explicar

4.1 A explicação do texto: literal e literária

A exposição de um texto contém três elementos: 1) a letra, 2) o significado, 3) o pensamento.

Hugo de São Vítor (séc. XII) (*Didascálicon da arte de ler*, 2007, p. 257)

Os indícios mais antigos de como a explicação do texto literário pode ter sido realizada, em um nível de ensino equivalente ao ensino secundário no Brasil, encontram-se no *Ratio studiorum* de 1599, método pedagógico dos jesuítas. O documento criado pela Companhia de Jesus orientava a prática de professores no curso de Letras Humanas, que, por sua vez, era oferecido nos pátios dos colégios jesuítas aos filhos dos colonos portugueses pertencentes a uma pequena elite local, durante o Brasil Colônia, desde a segunda metade do século XVI até o século XVIII (cf. LEITE S. J., 1938, t. I, p. 71-72). Como mencionamos no primeiro capítulo desta tese, conforme o *Ratio studiorum*, nas cinco classes que compreendiam o curso de Letras Humanas – gramática inferior (A e B), gramática média (A e B), gramática superior, humanidades, retórica –, o aluno se exercitava na leitura, tradução e imitação de poetas, oradores e historiados gregos e latinos, além dos padres da Igreja São Crisóstomo, São Basílio, São Gregório Nazianzeno (cf. FRANCA S. J., 1952, p. 49-50). Os textos clássicos em latim eram explicados pelo professor em um período da aula denominado “preleção dos autores”, que durava em torno de meia hora (cf. FRANCA S. J., 1952, p. 204 e 211). Nas classes de gramática (inferior, média e superior) e na de humanidades, essa explicação dividia-se em duas partes: a explicação literal, que compreendia o estudo do vocabulário, da etimologia das palavras, da construção sintática, dos casos, o esclarecimento das metáforas; e a explicação literária, que abrangia comentários sobre as passagens mitológicas e sobre a história narrada:

6. *Preleção dos autores.* – A preleção de Cícero, que por via de regra não excederá quatro linhas [sete linhas para a classe média de gramática], 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 ela regidos, estenda-se sobre a maior parte dos pontos relativos às regras da gramática explicada; 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 (Regras do professor da classe inferior de gramática e Regras do professor da classe

média de gramática. *O método pedagógico dos jesuítas*. FRANCA S. J., 1952, p. 209-210, 213).

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 (Regras do professor da classe superior de gramática. *Ibid.*, p. 206).

5. *Preleção*. – A preleção poderá ser às vezes levemente salpicada com ornamentos de erudição quanto exigir a explicação do trecho; concentre, porém, o professor seu trabalho nas observações relativas à língua latina, na força e etimologia das palavras baseadas nos autores mais abalizados, principalmente antigos; no emprego e variedade das expressões, na imitação do autor; nem julgue alheio ao seu objetivo exprimir alguma coisa em vernáculo, principalmente quando possa contribuir para a interpretação do autor ou encerre algo de particularmente interessante.

Quando explica, porém, uma oração [discurso oratório], examine também as regras da arte. Por último, se parecer conveniente, poderá traduzir tudo no idioma pátrio, mas com uma elegância acabada (Regras do professor de humanidades. *Ibid.*, p. 201-202).

Essa maneira de explicar o texto, recomendada no método dos jesuítas, remonta ao que era realizado na Antiguidade clássica. Segundo Marrou (1966, p. 261-264), no ensino praticado entre os gregos, durante a explicação de um texto, analisava-se primeiramente sua forma: procurava-se precisar a construção, o valor dos casos, as etimologias, as perífrases e as figuras, transcreviam-se as formas poéticas e traduziam-se as palavras difíceis para a língua comum do seu tempo, de modo a descrever, assim, o vocabulário especial dos poetas, o que se designava pelo termo técnico “glosas”. Seguia-se então o estudo do fundo, ou seja, do conteúdo: teciam-se comentários sobre as histórias (tudo o que narra o poeta), as personagens, os lugares, os tempos e os acontecimentos, as mitologias referidas no escrito. Ainda conforme Marrou (1966, p. 430-433), procedimento similar ao das escolas helenísticas foi empregado também nas escolas romanas. Na *praelectio*, expressão técnica usada na definição de “leitura explicada”, durante a Roma antiga, o professor latino, após ler o texto em voz alta para a classe, realizava *verborum interpretatio*, o que se denominou de comentário da forma, e *historiarum cognitio*, definido como comentário do conteúdo. Alguns registros citados por Marrou (1966, p. 430-433) informam que os gramáticos do Baixo Império, por exemplo, no comentário da forma, apresentavam primeiramente uma rápida introdução, seguida de uma explanação meticulosa de cada verso e palavra do poema, depois discorriam sobre o ritmo do verso, e as palavras raras ou difíceis (*glossemata*). No comentário do conteúdo, esses mesmos

gramáticos consideravam importante compreender o assunto narrado, identificar as personagens e os acontecimentos, e reconhecer a mitologia, a história e a geografia aludidas no texto. No Livro I da *Instituição oratória*, de Quintiliano, conforme já mencionamos anteriormente, uma obra “cujo intento é traçar o caminho do futuro orador a partir da mais tenra idade e formá-lo (*instituere*) de modo integral” (BASSETTO, 2015, p. 9), o autor romano indica como deveria ser a leitura explicada ao gramático, a quem o aluno era confiado, dos doze aos dezesseis anos de idade, enquanto se preparava aos cursos superiores de retórica:

13. Na leitura explicada, o gramático deverá atentar também aos detalhes menores, solicitando que lhe sejam expostas as partes do discurso, isolando o verso, e as características dos pés, que nas composições poéticas devem ser bem conhecidas, tanto que são exigidas até na composição oratória.

14. Descubra o que de bárbaro, de impróprio e o que contra a lei da linguagem correta tiver sido colocado [...].

15. Entre os primeiros rudimentos, não será inútil demonstrar também de quantas maneiras qualquer palavra pode ser entendida. Também em relação aos *glossemata*, isto é, vocábulos menos usados, não devem eles ser a derradeira preocupação do mestre.

16. Efetivamente, com maior empenho ensine todos os tropos com os quais se enfeitam não só as composições poéticas mas também os discursos, ambos os σχήματα, isto é, as figuras, umas chamadas λέξεως [lékseos] (‘figuras de palavras’) e outras διάνιας [‘diánoias’] (‘figuras de pensamento’) [...].

[...]

18. Somar-se-á a isso aquela narração das histórias, realmente cuidadosa, mas não tomada até por um esforço inútil: de fato é suficiente ter exposto as transmitidas ou relatadas por autores reconhecidos. [...] (QUINTILIANO, I, t. I, 2015, p. 167-169).

Durante a Idade Média, e até o século XVI, predominou nas universidades e em escolas de paróquias, mosteiros e catedrais o método escolástico de leitura, que, de certo modo, aparece também na “preleção dos autores” recomendada no *Ratio studiorum* dos jesuítas. Inspirado em preceitos dos antigos, principalmente de Aristóteles, o método escolástico foi inicialmente apropriado e difundido na Europa por filósofos cristãos, como Boécio, do século V (MANGUEL, 1999, p. 92-93). No século XII, devido ao trabalho de Hugo de São Vítor, que publicou o tratado *Didascálicon da arte de ler*, a *lectura*, uma invenção medieval, passa a designar um procedimento específico de exposição de texto realizado no ensino, diferenciando-se de *legere* (ato ao mesmo tempo de ensinar e de ler) e de *lectio* (leitura pessoal), criações lexicais clássicas (HAMESSE, 2002, p. 123-126). Essa *lectura* divide-se então em quatro partes: 1) *lectio* (análise gramatical); 2) *littera* (compreensão do sentido literal do texto); 3) *sensus* (o sentido do texto de acordo com diferentes interpretações); 4) *sententia* (exegese – discussão de comentadores aprovados):

Seguindo o método escolástico, ensinavam-se os estudantes a ler por meio de comentários ortodoxos, que eram o equivalente às notas de leitura resumidas. Os textos originais – fossem os dos Pais da Igreja ou, em quantidade muito menor, os

dos antigos escritores pagãos – não deveriam ser apreendidos diretamente pelo aluno, mas mediante uma série de passos preordenados. Primeiro vinha a *lectio*, uma análise gramatical na qual os elementos sintáticos de cada frase seriam identificados; isso levaria à *littera*, ou sentido literal do texto. Por meio da *littera* o aluno adquiriria o *sensus*, o significado do texto, segundo diferentes interpretações estabelecidas. O processo terminava com uma exegese – a *sententia* –, na qual se discutiam as opiniões de comentadores aprovados. O mérito desse tipo de leitura não estava em descobrir uma significação particular no texto, mas em ser capaz de recitar e comparar as interpretações de autoridades reconhecidas e, assim, tornar-se ‘um homem melhor’ (MANGUEL, 1999, p. 96-97).

Como vimos no primeiro capítulo desta tese, em que procuramos identificar aproximações entre a leitura em voz alta praticada na escola secundária brasileira e a arte retórica, com a reativação da retórica antiga, ocorrida depois do fim da Idade Média, pelo movimento contra-reformista da Igreja Católica, a partir do Concílio de Trento, no século XVI, a retórica – enquanto interpretação escolástica de conceitos e preceitos retóricos gregos e latinos – tornou-se uma das principais disciplinas do ensino jesuítico (HANSEN, 2011, p. 25-26; 2015, p. 118-119). A leitura, nesse contexto, configura-se então como uma complexa operação de reconhecimento dos preceitos retóricos empregados no texto, com o fim de memorizá-los para posterior aplicação na composição de discursos oratórios. Assim, conforme o *Ratio studiorum*, o comentário da forma na “explicação de um orador”, na classe de retórica, com a qual culminava o curso de Letras Humanas, deveria abranger também o reconhecimento das regras que determinavam a invenção, a divisão e a exposição, os lugares comuns, os argumentos, os artifícios de persuasão:

8. *Explicação de um orador.* – Quando se explica uma oração [discurso oratório] ou poesia, exponha-se em primeiro lugar o sentido, se escuro, e critiquem-se as diferentes interpretações. Em segundo lugar, esquadrinhe-se toda a arte da composição: a invenção, divisão e exposição; com que habilidade se insinua o orador, com que propriedade se exprime, ou em que lugares vai buscar argumentos para persuadir, ornar ou comover; como frequentemente num só trecho aplica muitas regras; de que modo reveste as razões que convencem com figuras de pensamento e, por sua vez, às figuras de pensamentos associa as figuras de palavras. Em terceiro lugar cite-se alguns trechos semelhantes pelo conteúdo ou pela forma e aleguem-se outros oradores ou poetas que se serviram da mesma regra para provar ou narrar coisa parecida. Em quarto lugar, se for o caso, confirme-se o pensamento com a autoridade de homens de saber. No quinto lugar, procure-se na história, na mitologia e em todos os domínios do conhecimento o que possa contribuir para esclarecer a passagem. Por último ponderem-se as palavras, a sua propriedade, elegância, riqueza e harmonia. Os pontos acima foram indicados não para que o professor os percorra sempre todos, senão para que, dentre eles, escolha os que caírem a talho (Regras do professor de retórica. *O método pedagógico dos jesuítas*. FRANCA S. J., 1952, p. 195-196).

Sendo ensinada primeiramente nos colégios jesuítas, a retórica funcionou no Brasil como principal modelo de representação, e continuou sendo transmitida no ensino até a segunda metade do século XIX, como é possível observar por sua presença no currículo do Colégio Pedro II, o qual servia de parâmetro aos demais estabelecimentos de ensino

secundário do país (HANSEN, 2011, p. 25-26). Os domínios da arte retórica parecem ter exercido influência, durante o período mencionado, sobre o modo como o homem erudito deveria ler as belas letras. Por essa leitura buscava-se formar o estilo, adquirir conhecimentos e ornar o espírito (cf. ABREU, 1999, p. 220). Ao analisar tratados setecentistas sobre o modo considerado adequado de ler, como *Discours sur la manière d'utiliser ses lectures*, de Biron, e *Traité sur la manière de lire les auteurs avec utilité*, de Bardou-Duhamel, os quais foram remetidos, com certa regularidade, ao Rio de Janeiro no século XVIII e início do XIX, Márcia Abreu (1999, p. 220) afirma que, de acordo com as recomendações desses tratados, a boa leitura, ou seja, aquela dedicada aos clássicos da Antiguidade greco-latina, consistia numa intrincada atividade que requeria o acionamento de conhecimentos prévios sobre os princípios das artes poética e retórica, as figuras de linguagem, as línguas francesa, grega e latina, a história sagrada e profana, a filosofia. Somente depois de adquirir tais conhecimentos, por meio do estudo sistemático de tratados especializados, é que o leitor poderia considerar-se apto à leitura, julgamento e imitação das obras:

[...]. A partir da lista dos escritores mencionados e citados como exemplo nos trabalhos, percebe-se que os chamados “melhores autores” são os clássicos da Antiguidade greco-latina. Mas o contato com seus textos deve ser precedido por uma série de outras leituras: antes de se lerem os poetas, diz por exemplo Biron, é preciso ler e meditar sobre os tratados em que se explicam as figuras de linguagem, bem como as artes poéticas e retóricas. Em seguida, deve-se passar à análise dos métodos de estudo, recomendando-se especialmente a leitura de Charles Rollin, *De la manière d'enseigner et d'étudier les Belles-Lettres, par raport à l'esprit et au coeur*. Nele o leitor encontrará informações sobre a língua francesa, grega e latina, sobre a história sagrada e profana, sobre os costumes desses povos, sobre a filosofia, sobre as regras e princípios que regem a elaboração poética e retórica (ABREU, 1999, p. 220).

De acordo com Valéria Augusti (2008, p. 395), isso explicaria por que as antologias e a historiografia literária produzidas no Brasil entre 1830 e 1850 não consideraram adequado incorporar o romance em seu *corpus*. Ao gênero romanesco, diferentemente das obras clássicas, associava-se a leitura por diversão e distração, exercida por um público leitor amplo e inculto, desprovido da formação necessária para julgar a qualidade do que lhe caía em mãos. Ao ser apropriado pelo discurso escolar, fato que Valéria Augusti (2008, p. 399) localiza com a publicação em 1862 do *Curso elementar de literatura nacional*, de Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro, primeira obra de uso escolar a tratar do gênero, elaborada com o fim de subsidiar a disciplina Literatura Nacional, instituída no Colégio Pedro II em 1860, o romance era ainda submetido a uma análise que se apoiava em categorias clássicas firmadas na Antiguidade, como meio de elevar a criação literária ao patamar de boa arte: “a correção da linguagem, o uso dos recursos estilísticos, bem como a unidade de ação e a verossimilhança”

(AUGUSTI, 2008, p. 400). Coube à crítica realizada na imprensa nos anos de 1870 a tarefa de caracterizar o romance como uma criação literária peculiar, com métodos de escrita específicos não relacionados àqueles previstos pela tradição clássica, e produzido por um talento autoral individual. Tais reflexões, aliadas à necessidade de afastar a ideia do romance como leitura típica de um público leitor não cultivado, auxiliaram na consagração que o romance obteve no meio escolar em fins do século XIX, sendo incorporado, por meio de excertos, primeiramente na *Seleta nacional: curso prático de literatura portuguesa*, de Francisco Júlio Caldas Aullete, adotada em 1877 na disciplina responsável pelo ensino do vernáculo no currículo do Colégio Pedro II, e posteriormente por outras antologias, como a *Antologia nacional*, de Fausto Barreto e Carlos de Laet, cuja primeira edição é de 1895 (AUGUSTI, 2008, p. 405-414). Nos séculos XIX e XX, até meados de 1960, como veremos mais adiante, a explicação do texto literário, sugerida em programas oficiais, livros escolares e artigos de periódicos educacionais sobre práticas de ensino de português, mesclará essas representações sobre o fazer literário envolvido na criação romanesca a outros métodos de análise textual praticados na Antiguidade clássica, e que foram aprimorados na Idade Média, incluindo também, a partir dos anos de 1930, noções da atividade de crítica literária.

4.2 Explicação mais literária do que literal

[...]. Sobre os clássicos ainda, vim a aprender com meu colega, amigo e especialista Ernesto Faria, que somente se desperta o interesse dos jovens pelas grandes obras da humanidade, quando se explica primeiro todo o alcance das mesmas, em suas fantasias mitológicas, e referências históricas: somente depois disso, é possível fazer mergulhar nas trincas gramaticais das declinações, regências e verbos. Paschoal Lemme (1904-1997) (*Memórias de um educador*, 2004, p. 134)

A explicação do texto literário, envolvendo um comentário da forma (explicação literal) e um comentário do conteúdo (explicação literária), realizada logo após a leitura do texto em voz alta pelo professor, era recomendada em programas oficiais de ensino para a disciplina Português, instituídos sucessivamente, desde os anos de 1870 até os de 1950. A partir da década de 1930, as metodologias apresentadas em livros escolares e artigos de revistas de ensino continuaram a sugerir o comentário do conteúdo e o comentário da forma, colocando, entretanto, mais ênfase no primeiro do que no segundo, de modo que a explicação do texto fosse mais literária do que literal. Neste subcapítulo, discutiremos as orientações

presentes, de um lado, nos programas de ensino, e de outro, em impressos pedagógicos editados entre os anos de 1930 e 1960, a fim de compreender as permanências e as transformações nos métodos de explicação do texto no currículo prescrito, durante o período mencionado.

Como já foi dito anteriormente, a disciplina Português, tendo sido institucionalizada como estudos de gramática portuguesa em 1838 no Colégio Pedro II, passou a incluir também, a partir de 1858, a leitura e a recitação de textos literários, práticas antes reservadas às cadeiras de Retórica e Poética (RAZZINI, 2000, p. 42). Recomendações quanto à explicação do texto lido, atividade que deveria ocorrer logo após a leitura em voz alta pelo professor, são registradas, pela primeira vez, no programa de ensino de 1870, do mesmo colégio. A partir de então, e por aproximadamente cinco décadas, até a Reforma Francisco Campos de 1931, período em que os planos de estudos adotados no Colégio Pedro II serviam de parâmetro aos demais estabelecimentos de ensino secundário do País, a explicação do texto passa então a ser indicada nos sucessivos programas vigentes na instituição modelar. Alguns desses documentos, além de mencionar a prática de ensino, apresentavam ainda orientações metodológicas para a sua aplicação, como é o caso, por exemplo, do já referido programa de 1870. Conforme suas disposições, este programa orientava o professor a “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”; e acrescentava que, “nas explicações, o professor far[ia] sobressair as ideias principais do assunto, discriminar[ia] as acessórias ou circunstanciais, fazendo compreender a ordem e encadeamento natural e lógico de umas e de outras, e acostumar[ia] o aluno a julgar da solidez dos pensamentos e das belezas da forma” (Programa de português de 1870 do Colégio Pedro II *in* RAZZINI, 2000, p. 290-293). Tais indicações parecem organizar a explicação do texto, de modo que dela se ocupe duas partes: 1) a literal ou formal, responsável por esclarecer o significado das palavras e locuções desconhecidas empregadas no texto, elementos que poderiam formar o que os antigos denominavam de *glossemata* ou vocabulário especial do autor; 2) a literária ou do conteúdo, que dirigiria a exposição para o sentido e o assunto do trecho lido. O comentário da forma e o comentário do conteúdo, no plano de estudos, aparecem ainda fortemente associados à leitura oral perfeita. Sendo realizada após a leitura em voz alta do professor, a qual serviria de modelo para os alunos, a leitura comentada constituiria uma etapa importante para o êxito da leitura oralizada feita pelo aluno: ela propiciaria a compreensão necessária do excerto lido, fator preponderante para que o aluno se tornasse capaz de transmitir o sentido do

texto, no momento da sua oralização, por meio da pronúncia correta das palavras, pausas e inflexões adequadas da voz:

1º ANO

[...]

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 de 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. Sem compreender bem não pode ler com expressão, gosto e clareza.

[...]

2º ANO

EXERCÍCIOS. Além da leitura e recitação, que serão pelo modo já indicado na parte do programa relativa ao 1º ano, 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 particulares do estilo em que estiver escrito. Feito isto, os alunos repetirão verbalmente, com redação sua, a matéria do trecho já examinado, e, depois de mostrarem tê-lo compreendido, trará-lo-ão por escrito no dia seguinte. Nas explicações o professor fará sobressair as ideias principais do assunto, discriminará as acessórias ou circunstanciais, fazendo compreender a ordem e encadeamento natural e lógico de umas e de outras, e acostumará o aluno a julgar da solidez dos pensamentos e das belezas da forma.

[...]

3º ANO

Na leitura, recitação e exercício de redação regerão os preceitos já estabelecidos para o 1º e 2º ano (Programa de português de 1870 do Colégio Pedro II *in* RAZZINI, 2000, p. 290-293).

Com a Reforma Francisco Campos de 1931, que centralizou as normas relativas à educação no âmbito do poder público federal, eliminou-se a prerrogativa do Colégio Pedro II na equiparação dos cursos secundários oferecidos no País, e um novo programa de português foi expedido pelo Ministério da Educação e Saúde. As novas disposições, no que concernem à explicação do texto, acrescentaram algumas mudanças em relação ao já prescrito nos planos de ensino daquele colégio, ao incluir, nas recomendações para esta prática, noções da atividade de crítica literária, as quais circulavam, entre os educadores, também em revistas de ensino no período. Ficou determinado que, na 5ª série do ginásio, momento em que o estudo literário seria preponderante, o professor iniciaria pela exposição das regras da composição literária, como uma espécie de preparação para a leitura, que visava a lidar com conhecimentos que seriam mobilizados no ato de ler. Após a leitura do excerto, em sua explanação, o professor caracterizaria a construção e o estilo do autor, apontaria “as formas elegantes e vigentes ou as que, já arcaicas, não deve[riam] ser imitadas” (comentário da forma ou explicação literal); e ainda informaria sobre o todo da obra da qual se tinha extraído o trecho lido, situando-a entre outras obras produzidas pelo mesmo autor, de modo a observar a

individualidade ou a maneira peculiar de criação artística do escritor, e noticiaria sobre a corrente literária a que pertenceu (comentário do conteúdo ou explicação literária) (cf. Programa de português de 1931 in BICUDO, 1942, p. 138).

Em artigo intitulado “A literatura brasileira contemporânea”, veiculado em agosto de 1929 na *Revista de Educação*, um crítico literário, ao elencar as obras mais representativas da literatura brasileira do século XIX e início do XX, procura destacá-las dentro dos movimentos literários de que fazem parte, como o romantismo, o realismo, o parnasianismo e o simbolismo; e, ao tratar especificamente de Machado de Assis e Euclides da Cunha, descreve as principais características desses dois escritores, e posiciona seus livros mais importantes na totalidade de suas obras³⁵. A atitude da crítica em face do texto literário, observada no referido artigo da *Revista de Educação*, pela semelhança que estabelece com os métodos sugeridos para a explicação do texto no programa de 1931, parece ter exercido influência na concepção de estudo do texto literário presente nas diretrizes do documento oficial para o ensino.

[...]. Instituídos pela leitura dos textos, serão os alunos [da 5ª série] obrigados a tomar parte ativa na análise dos processos de cada autor, caracterizando-os a construção e o estilo, mencionando os conceitos e as passagens que mais os impressionaram, apontando as formas elegantes e vigentes ou as que, já arcaicas, não devem ser imitadas. Após o conhecimento fragmentário de uma obra, receberão sumária notícia das demais partes que a constituem, do plano a que obedece, do fim que se propõe, da individualidade do autor, corrente literária a que pertenceu e outras obras que produziu. [...]. (Programa de português de 1931 in BICUDO, 1942, p. 138).

Entre as derivações do romantismo poder-se-iam incluir as novelas: *A moreninha*, de Joaquim Manuel de Macedo; *A escrava Isaura*, de Bernardo Guimarães; *Inocência*, do Visconde de Taunay; além do poema de Gonçalves Dias, *Y-Juca-Pirama* e, em lugar de destaque, as enternecedoras narrativas do magnífico José de Alencar: *Ubirajara*, *Iracema* e principalmente *O guarani*, a que Graça Aranha chamou “o grito do Ipiranga da literatura brasileira”.

O realismo teve seu maior representante em Aluizio de Azevedo com a novela *O homem*.

Os parnasianos formaram uma forte falange de figuras dominadoras: os poetas Raymundo Corrêa, Alberto de Oliveira, Francisca Júlia, e, culminantemente, Olavo Bilac, grande poeta e grande patriota [...]. Bilac foi um dos melhores sonetistas em língua portuguesa. Comparam-no a Bocage.

Ressonância direta do simbolismo são as *Evocações*, do poeta negro Cruz e Sousa. [...]

A dois escritores, Machado de Assis e Euclides da Cunha, o crítico Tristão de Athayde marca o papel de chefes das duas escolas da atual literatura brasileira. “Duas tendências se revelaram em nossa literatura – diz o crítico – ao abrir do século XX, e, em parte, se prolongam até hoje. De um lado, a moderação, a simplicidade, o aticismo, a lógica interior, a ironia leve, o sorriso; de outro, o vigor, o desconcerto,

³⁵ Sobre o artigo citado, a *Revista de Educação* não menciona a sua autoria, apenas indica que este fora primeiramente publicado no jornal *La Gaceta Literaria*, e posteriormente transcrito na revista *Cervantes*, ambos os periódicos de Madrid. Ao atribuir a Machado de Assis e a Euclides da Cunha o papel de chefes das duas escolas da literatura brasileira produzida no final do século XIX e início do XX, o autor do artigo lida com uma concepção evolucionista da literatura.

as ousadias de estilo e de imaginação, o colorido e o calor das ideias. A primeira torrente deriva de Machado de Assis, a segunda, de Euclides da Cunha”.

Aquele escrevia as *Memórias póstumas de Braz Cubas*, livro interior, frio, analítico, celebrante de ideias e ático de formas.

O outro publicava *Os Sertões*, o maior livro que jamais inspirou o nosso interior adusto e desamparado; um livro “escrito com cipó”, descomposto e hercúleo, cheio de sínteses admiráveis e de quadros gigantescos, exuberante e opulento (REVISTA DE EDUCAÇÃO, v. VIII, n. 2, agosto de 1929, p. 263-264).

Além dessa influência da crítica literária, o método de explicação do texto recomendado no programa de ensino demonstra ter incorporado também ideias oriundas das ciências de referência da pedagogia, como a psicologia da educação, ao indicar a obrigatoriedade dos alunos em “tomar parte ativa na análise dos processos de cada autor [...], mencionando os conceitos e as passagens que mais os impressionaram [...]” (cf. Programa de português de 1931 in BICUDO, 1942, p. 138). Como já exposto anteriormente, de acordo com Rosa Fátima de Souza (2008, p. 155), a Reforma Francisco Campos foi responsável por assentar as bases preliminares e oficiais de uma pedagogia da escola secundária, pela inclusão de modelos pedagógicos que circularam primeiramente nas escolas normais e nas escolas secundárias, por iniciativa de alguns professores, e que se tornaram mais sistemáticos, na década de 1930, pela atuação de educadores vinculados aos órgãos de administração do ensino, aos Institutos de Educação e às Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras.

Durante os anos de 1930, alguns livros escolares e artigos de revistas de ensino trataram da explicação do texto literário, com o objetivo de subsidiar o trabalho do professor de português, como é o caso, por exemplo, do manual do professor *O idioma nacional na escola secundária*, de Antenor Nascentes, publicado em 1935, e do ensaio “O estudo de Camões”, escrito por Silveira Bueno, e veiculado na *Revista de Educação* em julho de 1932. Em suas colocações, esses autores expressam uma concordância entre si, e com o programa de ensino de 1931: sugerem ao professor que, durante a análise do texto literário, considerem-se o estilo, a linguagem, o vocabulário, a construção, assim como a obra e sua relação com outras obras do período, o autor, a sua época, o seu meio. Outro ponto de vista partilhado por Antenor Nascentes e Silveira Bueno é a crítica ao uso excessivo de *Os Lusíadas*, de Luís de Camões, para fins de análise sintática. Para ambos os autores, submeter o texto do poeta português aos exercícios de gramática teria apenas a vantagem de tornar a leitura da epopeia enfadonha ao aluno, desvirtuando-a de sua finalidade primordial, que é a de favorecer a apreciação do clássico e despertar o gosto literário. Utilizando-se de tais argumentos, Antenor Nascentes e Silveira Bueno alvitavam que, na explicação literária, os elementos gramaticais

adquirissem uma importância menor, devendo sobressair, portanto, os demais aspectos da forma:

[No quarto ano] Ler-se-ão autores brasileiros e portugueses (começam a interessar-nos os autores portugueses, que até esta época não foram lidos) e os brasileiros do século XVIII ao XVI.

Especial atenção deve ser consagrada aos *Lusíadas*, monumento máximo da nossa língua.

Não para analisar logicamente, isto é, para fazer os estudantes criarem horror a essa obra prima do pensamento humano, mas para mostrar a beleza literária, a riqueza do vocabulário, a construção clássica, etc.

[...]

O aluno vai nele [quinto ano] assenorear-se da técnica literária, vai polir o estilo.

Lerá os melhores trechos dos melhores autores, analisará literariamente esses trechos, passará para a linguagem atual trechos de outras épocas, fará traduções de belos excertos de prosa e verso.

Em uma palavra, vai aprimorar o gosto (NASCENTES, 1935, p. 48- 49).

Nessa análise examinar-se-á o estilo, com suas qualidades e defeitos, a linguagem, a construção, o colorido da frase; ao lado do trecho, estudar-se-ão a obra, o autor, a sua época, o seu meio (Ibid., p. 69).

Qual o resultado prático das enfadonhas e pavorosas análises de Camões? Este unicamente: detestá-lo a ponto de estimar que fosse cego e morresse de fome.

Os professores cuidaram exclusivamente de meter-nos na cabeça, a golpes de castigos e de reprimendas, a mitologia e a análise dos “*Lusíadas*”. Nenhum procurou mostrar-nos as belezas literárias, as perfeições poéticas, o estilo, a grandeza das façanhas celebradas, as suas relações com todas as grandes composições clássicas e do Renascimento. E isto, por que! Por que a maioria dos professores de português é de gramáticos pecos e secos, sem gosto literário nenhum, sem nenhuma vivacidade comunicativa, destituídos do mais leve senso estético. Desta forma, se apagam em suas mãos todos os brilhos da epopeia lusitana e Camões passa a ser o coveiro da poesia épica, no Brasil.

[...]

O veso de só analisar as estrofes de Camões, de fazer todo o cavalo de batalha com a ordem inversa, de sobrecarregar o cérebro do estudante com mitologias e mitologias risíveis, acaba por extinguir-lhe [sic.] a imaginação, afugentar-lhe [sic.] a fantasia, dando oportunidade a que lhe nasça no espírito o tédio invencível das coisas feitas a contragosto e sem compreensão (SILVEIRA BUENO, 1932, p. 14-15).

O posicionamento de Antenor Nascentes e Silveira Bueno acerca do uso em demasia de *Os Lusíadas* para fins de análise sintática parece ser uma reação contrária a uma longa tradição do ensino do vernáculo que costumava empregar a obra clássica de Camões na aprendizagem das diversas ordens da sintaxe portuguesa. Desde 1877, os programas do Colégio Pedro II indicavam a leitura do poema épico *Os Lusíadas*; e em 1930, o próprio Antenor Nascentes realizara uma edição escolar comentada da epopeia para facilitar o seu estudo, em cujo prefácio, afirmava: “O texto verdadeiro dos *Lusíadas* é forte demais para um estudante, como o terceiranista ginásial, que desconhece a gramática histórica e tem apenas um ano de latim” (NASCENTES, 1930, p. 3). A partir da observação dos conteúdos prescritos nos programas de português do Colégio Pedro II, e da comparação quanto ao número de gramáticas e antologias adotadas naquele estabelecimento escolar, a pesquisadora Márcia

Razzini (2010, p. 52-54) conclui que, entre 1890 e 1930, o ensino de português ministrado no colégio padrão caracterizava-se pela excessiva atenção dada à gramática, de modo que a leitura literária objetivava, em primeiro lugar, oferecer “bons” modelos vernáculos para a “boa” aquisição da língua, e em segundo lugar, certa formação literária, sem que esta última fosse uma prioridade. Ainda de acordo com Razzini (2000, p. 99), é com a Reforma Francisco Campos de 1931, que se assinala a precedência da leitura literária em relação aos conteúdos gramaticais a serem ensinados nas aulas de português.

Nos anos de 1950, quando a disciplina Português já ocupava não apenas o ginásio (quatro primeiros anos do curso secundário), mas também o colégio (três últimos anos do secundário)³⁶, a explicação do texto difundida em periódicos educacionais aparece subsumida a uma noção de “didática da literatura”, que, ao aproximar crítica literária e ensino, se pretendia científica. Em junho de 1951, o professor e crítico literário Carlos Burlamaqui Kopke afirmava em seu artigo “Metodologia literária”, publicado na *Revista de Educação*: “Falamos em didática da literatura, e é a proposição desse conceito o núcleo deste trabalho, cuja tese central é resultante da concepção científica da metodologia, ou melhor, da natureza e dos problemas da metodologia literária” (KOPKE, 1951, p. 50). Segundo Kopke, o processo da leitura comentada, realizada pelo professor, incluiria “exercícios de observação, de comparação, de expressão, de análise de textos”, possibilitando, assim “entrar no íntimo teor da concepção da obra, na sua problemática, na grandeza dos seus símbolos, [...] no mecanismo da individualidade de quem a criou” (KOPKE, 1951, p. 51). Em outro artigo, publicado na mesma revista, em dezembro de 1952, intitulado “Ensino da literatura (II)”, especialmente dedicado aos cursos clássico e científico (três últimos anos do secundário), a licenciada e catedrática de português, Lygia Álvares Corrêa, defendia uma “metodização da matéria”, na explicação do texto literário, que se “apoi[a] em fatos reais, citações textuais, comparações, ilustrações”, ou seja, uma metodologia embasada em documentos, conforme o “moderno espírito científico” exigia (CORRÊA, 1952, p. 211-212). Para esta autora, o ensino da literatura, no colégio, deveria ocorrer em cinco passos graduais, que seriam responsáveis por levar o aluno a assenhorear-se de um assunto: sondagem, apresentação, assimilação, organização, expressão (CORRÊA, 1952, p. 212).

Em que, todavia, consiste essa didática [da literatura]? Na elaboração de uma série de exercícios, conformes a idade mental e às necessidades culturais de um indivíduo ou de uma classe. O processo da leitura comentada, por exemplo, desvenda as possibilidades da criação literária ou artística, porque se realiza em cursivos exercícios de observação; de comparação; de expressão; de análise de textos; o que, metodologicamente, é o mesmo que entrar no íntimo teor da concepção da obra, na

³⁶ A disciplina Português passou a ser oferecida também no colégio, a partir da Reforma Capanema de 1942.

sua problemática, na grandeza dos seus símbolos, enfim: no mecanismo da individualidade de quem a criou (KOPKE, 1951, p. 51).

[...] diante da classe, vê-se ele [o professor] também na necessidade de graduar o ensino, facilitando a assimilação (trabalho pessoal do aluno), mantendo-se, porém, dentro do princípio citado. Vejamos quais os graus desse ensino na literatura. Virgínia Côrtes de Lacerda (“Unidades literárias”, 3ª série, cursos clássico e científico, Cia Editora Nacional, 1944 – “À guisa de prefácio”) cita os cinco passos que, na opinião de Morrison, deve o aluno vencer para assenhorear-se de um assunto, de uma unidade: sondagem, apresentação, assimilação, organização, expressão (CORRÊA, 1952, p. 212).

Conforme descrito pela professora Lygia Álvares Corrêa, a *sondagem* consistia numa operação preliminar, por meio da qual o professor buscava verificar os conhecimentos prévios dos alunos, relacionados ao texto a ser lido. Nesta etapa, travaria conversação, fazendo-lhes perguntas orais, como, por exemplo, numa situação hipotética, a propósito do romantismo brasileiro: “que sabem da situação política, econômica e social do Brasil no primeiro quartel do século XIX? Que sabem dos costumes reinantes nos centros como Bahia, Rio, S. Paulo? Conhecem ilustrações da época (Débret, Rugendas)?” (CORRÊA, 1952, p. 212). A contextualização no tempo histórico de produção do texto literário a ser apresentado, considerada pela autora “um requisito essencial para compreensão e crítica literária”, seria completada, pelo professor, após a sondagem, com “documentação iconográfica, informações de toda espécie sobre a vida literária, social e artística na época concernente ao texto, fazendo dos jovens leitores ‘contemporâneos do passado’” (Ibid., p. 212). Em seguida, partia-se para a *apresentação* dos textos, os quais, segundo sugestões da autora do artigo, deveriam ser em número de, no mínimo, dois ou mais de cada autor, colhidos de preferência dentro das suas obras básicas, priorizando os mais representativos da literatura estudada, e buscando sempre os que estivessem mais de acordo com as inclinações e o nível geral da classe. Para a escolha dos textos a serem apresentados, a licenciada Lygia Corrêa considerava que a antologia mostrava-se ao professor como um recurso interessante, diante da carência de material especializado e das dificuldades com o tempo, entretanto, assegurava que o livro escolar oferecia o risco de ser também um instrumento limitador, visto que, na sua concepção, a leitura integral de uma obra teria a vantagem de melhor favorecer o aprendizado: “Muito mais se aprende com a longa meditação em torno de uma só grande obra, integralmente e profundamente lida, que no desfile apressado de autores representados pelas melhores páginas” (Ibid. p. 212). A próxima etapa descrita por Lygia Corrêa era a exploração do texto, uma operação que abriria caminho para o trabalho pessoal do aluno, ou seja, a *assimilação*. Nesta fase, depois de o professor ter feito uma leitura expressiva inicial, solicitaria a participação do aluno por meio de perguntas, ou oralmente, ou em questionário escrito, as

quais teriam a função de elucidar o sentido de expressões, imagens novas, e interpretar o pensamento do autor. Acreditava a professora de português, ao redigir seu artigo para a *Revista de Educação* que: “Muitas vezes, um trecho pode despertar no adolescente uma fugitiva impressão de beleza, um som que se perde. [Nós, professores,] podemos fazer captá-lo pelo método maiêutico” (Ibid., p. 213). Depois da *assimilação* (análise), vinham a *organização* da matéria e *expressão* (síntese). Neste ponto, após definir o estilo do autor, assinalando as passagens características que melhor servissem a esse propósito, caberia ao professor designar algumas tarefas à classe, como a leitura solitária de uma obra, seguida do preenchimento de um resumo-ficha, a ser entregue como trabalho para nota mensal, cujo roteiro, por exemplo, para um romance, gênero tratado por Lygia Corrêa como o preferido dos alunos, elencaria as seguintes questões: “I. Época e local da ação; II. Personagens; III. Drama, ou seja, ação, suprimidos os episódios secundários; IV. Cite o episódio que mais o emocionou; V. Destaque o trecho descritivo que lhe pareceu mais belo; VI. Tem críticas a fazer ao autor? etc. [...]” (Ibid., p. 213).

O método sugerido por Lygia Corrêa para o ensino da literatura no colegial procurava incluir um comentário da forma e um comentário do conteúdo na explicação do texto, entretanto, a ênfase maior recaía sobre o comentário do conteúdo. Essa explicação mais literária do que literal buscava priorizar a compreensão do texto, em relação ao estudo de seus aspectos formais e, assim, como demonstra o questionário a ser aplicado ao final da leitura, propiciar ao aluno uma vivência do âmbito da afetividade com o texto lido, de modo que a literatura representasse para ele uma experiência assimilada. Ao dialogar com o programa de português para os cursos clássico e científico, de 1951, Lygia Corrêa contrapunha o realce dado ao papel da leitura no documento oficial, dentro do qual ela insere a sua metodização, ao “velho sistema [praticado outrora no ensino] das listas de nomes, vidas e obras decoradas, seguidas de ‘apreciações críticas’”, as quais, na visão da autora, o aluno apenas repetia sem compreender perfeitamente (CORRÊA, 1952, p. 211). A realização dos exercícios de compreensão, com sistematicidade, de forma constante e articulada, como meio de “iniciação ao gosto e ao senso literário”, era defendida também pelo professor e crítico literário Carlos Burlamaqui Kopke, em seu artigo “Metodologia literária”, já mencionado anteriormente.

O que nos pede o programa atual, no que concerne às literaturas portuguesa e brasileira, é mais uma visão rápida de uma e outra, dando maior importância a cada um dos grandes momentos da vida literária, e realçando o papel da leitura – que já representa um progresso – quando reza: “Leitura, interpretação, análise, comentário gramatical e estudo filológico elementar de textos de autores brasileiros e portugueses” e “estudo das fases clássicas da literatura portuguesa, a propósito da leitura de textos cuidadosamente escolhidos”. Não há dúvida, abre-se já uma porta para a fuga ao velho sistema das listas de nomes, vidas e obras decoradas, seguidas

de “apreciações críticas” em geral sem sentido para o aluno que as repete, por não representarem nele uma experiência já assimilada (CORRÊA, 1952, p. 211).

A iniciação ao gosto e ao senso literário processa-se, a meu entender, numa constante e articulada série de exercícios de compreensão, aos quais o crítico, o historiador e o mestre submetem seus pares, a fim de motivar-lhes uma fixação consciente de que a obra literária ou artística vale como um universo em si, com as suas leis próprias ou específicas, num rigorismo funcional de todos os fatores que concorrem para transformar em fenômeno estético determinada criação (KOPKE, 1951, p. 51-52).

Uma forma mais simplificada de explicar o texto, em relação àquela sugerida para o colegial, por Lygia Corrêa, pode ter se difundido como método de ensino da leitura apropriado ao ginásio (quatro primeiros anos do secundário), durante os anos de 1950. Alguns indícios dessa prática são encontrados, por exemplo, na coleção didática *Livro de português*, elaborada por Aída Costa. A proposta de leitura do poema “Bolhas de sabão”, de Oliveira Ribeiro Neto, apresentada no *Primeiro livro de português* (1953, 4ª edição), impresso da coleção destinado à primeira série ginásial, dividia o estudo do texto em três partes: interpretação, vocabulário e gramática (cf. apêndice III, figura XIII). A interpretação consistia numa espécie de paráfrase do texto lido, por meio da qual o professor explicava o seu assunto; o estudo do vocabulário baseava-se na elucidação do sentido de expressões e palavras do texto, consideradas de difícil entendimento para o aluno; e a gramática procurava reconhecer e fixar regras gramaticais empregadas no texto. As orientações do material didático de Aída Costa sugerem que a explicação do texto, praticada no ginásio, privilegiava a compreensão do lido e o aprendizado gramatical, e os estudos literários mais aprofundados, baseados numa “didática da literatura” ou “metodologia literária”, ficavam reservados aos cursos clássico e científico, compreendidos pelos três últimos anos do secundário.

INTERPRETAÇÃO – [No poema “Bolhas de sabão”] Contempla a avozinha o neto a fazer bolhas de sabão, que brilham como estrela ao sol do meio dia, e põe-se a cismar: com o tempo, como mudaram, para ela, as bolhas de sabão...

Antigamente, quando pequenina, as bolhas de sabão lhe pareciam amarelas como as asas das borboletas e refletiam os sonhos de criança: um gato, uma boneca de louça, tanta coisa...

Mais tarde, quando já moça, a bolha de sabão já não era mais amarela, mas cor de rosa – porque os sonhos de uma donzela são cor de rosa, cheios de felicidade e esperança – e refletiam os anseios de seu coração: um príncipe louro e um castelo encantado, as ilusões da mocidade!

Mais tarde, já envelhecida, aquela bolha de sabão não era nem dourada como a alegria da infância, nem cor de rosa como o sonho de felicidade da adolescência: era cor de violeta, ela vê o céu, a esperança da felicidade eterna, que já nada lhe resta na terra...

NOTAS

Chora-lhe de saudade o coração – seu coração fica amargurado

Ametista – pedra preciosa de cor violeta (COSTA, 1953, p. 13-15).

Por outro lado, na década de 1960, publicam-se livros escolares voltados ao ginásio que, apesar de simplificarem, em certa medida, a metodologia literária aplicada no colegial, aproximam-se bastante dela, em suas sugestões para o estudo do texto, como é o caso, por exemplo, da coleção didática *Português através de textos*, de Magda Soares. No manual do professor da referida coleção, esta autora organiza o estudo do texto em três etapas: “1) *apresentação* do texto, que se divide em motivação do estudo e leitura do texto; 2) *explicação* do texto; 3) *exercício* de interpretação, vocabulário e estilo” (cf. SOARES GUIMARÃES, 7ª ed., 1969, p. 36) – fases bem semelhantes ao que a licenciada e professora de português Lygia Corrêa tinha proposto aos cursos clássico e científico, em 1952, quando da publicação do seu artigo “Ensino da literatura (II)”, na *Revista de Educação*. Conforme Magda Soares, na motivação, antes de apresentar o texto à classe, “o professor deve[ria] cuidar de criar situação favorável, ou *receptividade* [sic.], à sua leitura”, o que poderia ser alcançado ao “suscitar uma discussão a respeito [do assunto do texto], contribuindo cada aluno com suas experiências pessoais e vivências” (Ibid., p. 36). Partindo da premissa de que a discussão travada em torno da mensagem do texto tornaria os alunos capazes de percebê-la e compreendê-la (Ibid., p. 39), Magda Soares passa a sugerir algumas formas de motivação, que, além de lidar com dados do cotidiano do aluno, convocaria conhecimentos prévios da classe acerca de aspectos da cultura, da geografia, da história, que poderiam ter sido adquiridos em outras disciplinas, e da literatura, como dados sobre o gênero em que se enquadra o texto em estudo, o autor, seu estilo e a obra de que fora extraído (cf. Ibid., p. 38-41). Segundo a autora, em algumas situações, caberia ao professor complementar a motivação, fazendo uso de recursos visuais, tais como gravuras e fotografias, que facilitassem ao aluno o entendimento do texto (cf. Ibid., p. 41). Ao final da motivação, o professor passaria à leitura propriamente dita, que poderia ser feita oral ou silenciosamente:

1ª SÉRIE

- antes da leitura do texto *Pandorgas*, suscitar uma conversa sobre esse brinquedo: quem sabe soltar papagaio? como se faz um papagaio? conhecem outros nomes para esse brinquedo? etc.

[...]

2ª SÉRIE

- antes da leitura do texto *O Anjo da Noite*, perguntar se à noite há guarda vigiando a rua onde moram; o que faz o guarda? para que está lá? é um amigo ou um inimigo? amigo de quem? inimigo de quem?

[...]

3ª SÉRIE

[...]

- antes da leitura do texto *A mãe d'água*, ou *Iemanjá dos cinco nomes*, ou *Filhos da sombra*, suscitar uma conversa sobre figuras do folclore brasileiro; que figuras folclóricas conhecem os alunos? sabem descrevê-las? conhecem alguma lenda sobre elas?

[...]

4ª SÉRIE

[...]

- antes da leitura do texto *Amor e outros males*, suscitar uma discussão sobre o amor: é um bem ou um mal? é um sentimento incômodo ou agradável?

A leitura do texto *Viagem pela Amazônia* (3ª série) pode ser precedida de uma discussão a respeito da Amazônia, apelando o professor para os conhecimentos que os alunos tenham de Geografia do Brasil. Para este texto pode ainda o professor lançar mão de recursos visuais: gravuras ou fotografias da floresta amazônica, que facilitem ao aluno a visualização da paisagem descrita no texto.

Outra sugestão é preparar a apresentação do texto através de uma conversa sobre o autor, sobre a obra de que foi tirado o texto, sobre o gênero em que se enquadra o texto. Carlos Drummond de Andrade, Rubem Braga, Cecília Meireles, Guimarães Rosa são autores bastante conhecidos e os textos de sua autoria podem ser preparados através de uma conversa sobre suas obras, seu estilo. Textos como *Embossada*, *Preparo para a luta*, *Vidas Secas* (4ª série), estreitamente relacionados com a temática desenvolvida nos romances de que foram tirados, podem ser preparados por um resumo da obra e discussão do tema em torno do qual esta se desenrola. Quando o texto é uma crônica, pode ser preparado através de uma discussão sobre esse gênero (SOARES GUIMARÃES, 7ª ed., 1969, p. 38-41).

De acordo com Magda Soares, a *explicação*, que ocorreria logo após a motivação e a leitura do texto, teria o objetivo de “completar a compreensão e levar à interpretação da mensagem”. Durante esta etapa, o texto seria relido parceladamente, trecho por trecho, pelo professor ou pelos alunos. E à medida que o texto fosse sendo relido, seriam explicados o vocabulário (sentido das palavras desconhecidas), as referências históricas, geográficas, folclóricas, etc., as características de estilo (que estivessem à altura da compreensão do aluno), conforme o grau de conhecimento e de maturidade da classe. Advertia ainda a autora que, para essa explicação, os comentários não ficariam restritos apenas ao professor, devendo este “solicitar a participação de toda a turma, não só a fim de ativar a mente dos alunos, como também para proporcionar-lhes oportunidade de desenvolvimento da linguagem oral” (Ibid., p. 45). Ao término da explicação, a qual duraria o tempo de uma aula, seriam realizados *exercícios* de interpretação, vocabulário e estilo, propostos nos livros do aluno da coleção didática *Português através de textos* (1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries). Segundo Magda Soares, tais exercícios visavam a propiciar a reflexão e análise mais profundas e pessoais, além do discutido e explicado em aula, a fim de se efetivar a compreensão do texto lido. Assim, para Soares, as perguntas de interpretação funcionariam como um instrumento pelo qual se buscava tornar o aluno capaz de fixar, em essência, a mensagem do autor, através da determinação do tema e do assunto do texto; e ao mesmo tempo levar o aluno a perceber o plano de desenvolvimento das ideias no texto, para que ele apreendesse a estrutura da mensagem e a ordenação do pensamento (Ibid., p. 46-47). Embora essas atividades, no livro escolar, se configurassem, em sua maioria, como uma tarefa de expressão escrita a ser executada pelo aluno, elas poderiam requerer a ajuda do professor, que, conforme sugestão de

Magda Soares, as incluiria na explicação do texto, no caso de se apresentarem demasiadamente difíceis para o nível de conhecimento da turma (cf. *Ibid.*, p. 47).

O método de explicação do texto, sugerido por Magda Soares no manual do professor da coleção didática *Português através de textos* (7ª ed., 1969), baseava-se no livro *Manual de explicação de textos*, de Cecília de Lara (professora, à época, da Universidade de São Paulo) e Fernando Lázaro Carreter (então catedrático da Universidade de Salamanca), de acordo com o descrito na seção do manual de Magda Soares, em que a própria autora faz indicações de bibliografia ao professor: “[...] citaríamos alguns livros de Didática da língua materna. Embora a nossa bibliografia ainda seja pobre neste setor, podemos indicar o *Manual de explicação de textos*, de Fernando Lázaro Carreter e Cecília de Lara (Editora Centro Universitário, São Paulo) [...]” (SOARES GUIMARÃES, 7ª ed., 1969, p. 97). No prefácio da edição de 1962 do livro citado por Magda Soares, escrito por José Aderaldo Castello, o professor é mencionado entre aqueles que integravam o público leitor a que a obra se destinava, o que sugere que esta pode ter sido utilizada também nos cursos de formação de professor: “Fase inicial, como dissemos, do trabalho crítico futuro, ele [o manual] logo conduzirá o leitor, o estudante, o professor, o especialista, a uma nova fase mais exigente e mais ampliada, em termos de análise de obra integral [...]” (CASTELLO, 1962, p. 5). Para os autores do *Manual de explicação de textos* (1962), os objetivos da explicação eram: “1) fixar com precisão o que o texto diz, 2) justificar o modo pelo qual o diz” (CARRETER & LARA, 1962, p. 15). Ao primeiro, associava-se o *fundo*, e ao segundo, a *forma*:

Considerando-se a explicação, parece, à primeira vista, que um método para comentar um texto será analisar primeiro o *fundo* e depois a *forma*.

Geralmente, com o termo *fundo*, designam-se os pensamentos, sentimentos, ideias, etc., que há na obra. E com o termo *forma*, as palavras e torneios sintáticos com os quais se expressa o fundo (CARRETER & LARA, 1962, p. 15, grifos dos autores).

A explicação de textos, enquanto “exercício total”, proposto por Carreter e Lara (1962, p. 16), abrangia comentários sobre o *fundo* e a *forma*, feitos de modo simultâneo, incluindo aspectos referentes à gramática, ao vocabulário, à literatura, à história da cultura, à moral, concernentes ao texto lido. Esse tipo de exercício guardava muitas semelhanças com o método sugerido por Magda Soares:

A explicação de textos não é um exercício de gramática, nem de vocabulário, nem de literatura, nem de história da cultura, nem um comentário moral, *separadamente*. Sua dificuldade – e sua beleza – está no fato de que, ao realizar-se a explicação, devem entrar em jogo todos esses conhecimentos simultaneamente (CARRETER & LARA, 1962, p. 16, grifo dos autores).

No manual do professor da coleção *Português através de textos*, de Magda Soares, o estudo do texto (capítulo V) e da gramática (capítulo VII) são tratados autonomamente, cada

um constituindo um capítulo separado – capítulo V: o estudo do texto; capítulo VII: gramática (cf. apêndice III, figura XIV). Contudo, esses dois eixos do ensino de língua portuguesa aparecem imbricados na coleção didática de Magda Soares. Nas orientações que a autora oferece ao professor, contidas no manual a ele destinado, a autora afirma que o estudo da gramática deveria assentar-se na análise da correção e da propriedade com que se transmite a mensagem, em textos lidos e redações escritas (cf. SOARES GUIMARÃES, 7ª ed., 1969, p. 63). No livro do aluno (1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries), a descrição das regras gramaticais e os exercícios para aplicação dessas regras são apresentados ao final de cada unidade, para serem realizados depois do estudo do texto e da redação, sempre partindo de exemplos extraídos, em sua maioria, do texto lido e, em parte, do texto escrito pelo aluno. Isso concretizava a afirmação da autora, quando esta assegurava, no manual do professor, que os exercícios de gramática teriam o objetivo de possibilitar ao aluno: “a) reconhecer, em textos ou exemplos, os conceitos gramaticais estudados (*compreensão*); b) aplicar os conceitos estudados (*expressão*) [sic]” (Ibid., p. 67). Observando-se a configuração das unidades didáticas do livro do aluno, e as orientações do manual do professor, de *Português através de textos*, pode-se concluir que a gramática permanecia como um elemento formal do texto, que fazia parte da explicação literal, como apontado no *Manual de explicação de textos*, o qual inspira Magda Soares na elaboração de sua metodologia. A história do ensino de língua portuguesa, até pelo menos os anos de 1960, remontando a uma tradição surgida ainda entre os gregos, como veremos adiante, registra uma relação entre texto literário e gramática, em que o comentário gramatical sobre o uso linguístico de autores consagrados visava, ao mesmo tempo, promover a apreciação adequada da literatura, e estabelecer modelos de aplicação das regras gramaticais, com base no uso dos poetas.

4.3 O comentário gramatical: aprendizado das regras da gramática pelo texto literário

O processo ideal de ensino será ministrar durante três anos [do ginásio] todas as noções úteis, de fonética, morfologia, sintaxe, vocabulário, diante dos trechos lidos, fazendo-se no fim do curso a sistematização gramatical.

Antenor Nascentes (*O idioma nacional na escola secundária*, 1935, p. 49)

O aprendizado das regras da gramática pelo texto literário, sugerido em livros escolares de português até a década de 1960, remonta a práticas muito antigas que, de certo modo, relacionam-se ao próprio surgimento da gramática, enquanto atividade de crítica textual que procurava estabelecer as regras da língua e fixar padrões linguísticos, tendo como

base textos literários de autores consagrados. No período em que floresceu a filosofia na Grécia, 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 logos que, segundo Robins (1983, p. 10), correspondia aproximadamente ao que denominamos hoje de investigação linguística, era realizado pelos filósofos. Na era helenista, 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 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 *Tchné 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). Em sua *Tchné*, Dionísio de Trácio definia a gramática como “o conhecimento prático do uso linguístico comum aos poetas e prosadores”, e a dividia 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 (DIONÍSIO DE TRACIO *apud* ROBINS, 1983, p. 24-25).

Acompanhando a tradição grega, na Roma antiga, a gramática dividiu-se em duas partes: uso “correto” da língua e explicação dos poetas. Em fins do século I d. C., os gramáticos latinos colocaram sua atenção na linguagem empregada nos textos da literatura clássica latina e grega traduzida para o latim, principalmente de Homero, Cícero, Horácio e Virgílio, pois, do mesmo modo que os estudiosos gregos de Alexandria, acreditavam no papel propedêutico da gramática para os estudos literários (ROBINS, 1983, p. 35). Na educação clássica da época helenista, assim como nas escolas romanas, como vimos anteriormente, a análise dos elementos gramaticais fazia parte da explicação literal, ou comentário da forma,

do texto lido (MARROU, 1966, p. 261-264; p. 430-432). Um exemplo extraído da *Grammatici Latini*, de Prisciano (século VI d. C), e apresentado por Marrou (1966, p. 430-432), em *História da educação na Antiguidade*, demonstra como o comentário gramatical poderia ocorrer na explicação do texto em latim: ao fazer a sua explanação sobre o verso 1 do livro I da *Eneida*, Prisciano, tendo perguntado ao seu aluno sobre a métrica do verso, passa então às perguntas sobre as “partes do discurso” (categorias ou classes de palavras) que compõem o verso estudado, realizando uma espécie de análise morfológica do texto:

- Escanda o verso:
Arma vi/ rumque ca/ no Tro/ iae qui/ primus ab/ oris.
- Quantas cesuras tem ele?
- Duas.
- Quais?
- A pentemímera e a septemímera (*semiquinaria*, *semiseptenaria*, diz Prisciano em latim bárbaro).
- Como?
- Pentemímera: *Arma virumque cano//*; heptemímera: *Arma virumque cano Troiae//*.
- Quantas “figuras” tem?
- Dez.
- Por quê?
- Porque é feito de três dátilos e de dois espondeus (Prisciano negligencia o espondeu final).
- Quantas palavras (“partes do discurso”)?
- Nove.
- Quantos nomes?
- Seis: *arma*, *virum*, *Troiae*, *qui* (*sic*), *primus*, *oris*.
- Quantos verbos?
- Um: *cano*.
- Quantas preposições?
- Uma: *ab*.
- Quantas conjunções?
- Uma: *que*.
- Considere as palavras uma a uma. Tomemos *arma*: que parte do discurso?
- Um nome.
- Que qualidade?
- Apelativo.
- De que espécie?
- Geral.
- De que gênero?
- Neutro.
- Por quê?
- Todos os nomes que no plural terminam em *a* são neutros.
- Por que *arma* não está no singular?
- Porque esse nome designa numerosos e variados objetos, etc. (PRISCIANO, III, p. 459-515 *apud* MARROU, 1966, p. 431-432).

Segundo Robins (1983, p. 42), o tratado gramatical de Prisciano, ao lado do de Donato (século IV), serviram de base para toda a educação do final da Antiguidade, da Idade Média latina, e do ensino tradicional do mundo moderno contemporâneo ocidental. Esse tipo de exercício, proposto por Prisciano, que toma como ponto de partida um excerto literário de um autor consagrado, é reproduzido ainda por gramáticas escolares brasileiras do início do século

XX, como a *Gramática expositiva* (17ª ed., 1925), de Eduardo Carlos Pereira, que para análise sintática dos membros da proposição, por exemplo, sugeria sentenças extraídas de escritores portugueses, tais como Antonio Castilho, Alexandre Herculano e Padre Manuel Bernardes (cf. PEREIRA, 1925, p. 266-267). Nesse quesito, a *Gramática expositiva* estava em consonância com o programa de ensino, aprovado em 1915, no Colégio Pedro II, que recomendava: “análise sintática, etimológica e literária de escritores de nota, assim portugueses como brasileiros” (Programa de Português do Colégio Pedro II de 1915 *apud* VECHIA & LORENZ, 1998, p. 200). No programa e na gramática citados, encontra-se a concepção greco-romana de autoria como *auctoritas* (autoridade). Para Hansen (1992, p. 18-29), 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 considerado autorizado e virtuoso, a ser imitado.

Quanto às antologias escolares, há poucos registros de como esse tipo de impresso era utilizado na realização do comentário gramatical, durante a explicação dos trechos escolhidos, nas aulas de português ministradas nos séculos XIX e XX. Entretanto, sabe-se que o livro, além da leitura literária, destinava-se também ao aprendizado das regras da gramática. No prefácio da primeira edição, em 1895, da *Antologia nacional*, de Fausto Barreto e Carlos de Laet, os autores informavam: “Antecede aos excertos um estudo gramatical sobre a sintaxe da proposição simples e da proposição composta, da lavra de um dos compiladores, o professor Fausto Barreto [...]” (BARRETO & LAET, 14ª ed., 1929, p. 10). O estudo gramatical, citado pelos organizadores da antologia em seu prefácio, e desenvolvido nas primeiras páginas do livro, pode ter tido a função de orientar o professor no ensino da gramática, sugerindo que os conceitos apresentados poderiam ser aplicados utilizando-se os próprios excertos literários compilados. Ao pesquisar a adoção da *Antologia nacional*, fato que ocorreu entre 1895 e 1970, nas disciplinas responsáveis pelo ensino do vernáculo, no Colégio Pedro II, e observando, ao mesmo tempo, as transformações e permanências nos currículos de Português e de Literatura, em vigência no período mencionado na mesma instituição, Márcia Razzini (2000, p. 240) conclui que a *Antologia nacional* funcionava como “ponto de partida para a leitura e recitação, estudo do vocabulário, o estudo da gramática normativa, da gramática histórica, dos exercícios ortográficos, das análises lexicológica e lógica, e da redação e composição, enfim, para a aquisição da norma culta vigente”.

Há indícios de que não apenas trechos selecionados de autores representativos, como os que se reuniam nas antologias escolares, eram usados para o aprendizado da gramática,

mas também obras literárias inteiras serviam a este propósito, como *Os Lusíadas*, de Luís de Camões. Como foi dito anteriormente, o poema épico do autor português era indicado, nos programas do Colégio Pedro II, desde 1877 até aproximadamente a década de 1930. Neste mesmo decênio, publicam-se dois textos didáticos, de professores de português e autores importantes, em que estes criticam o uso em demasia da epopeia para fins de análise sintática: o artigo “O estudo de Camões”, escrito por Silveira Bueno, e veiculado na *Revista de Educação* em julho de 1932, e o manual do professor *O idioma nacional na escola secundária*, de Antenor Nascentes, editado em 1935; aos quais já fizemos referência em subcapítulo anterior desta tese. Quase concomitantemente à produção desses textos, em 1931, a partir da Reforma Francisco Campos, era instituído um novo programa de português, que salientava o papel da leitura como ponto de partida de todo o ensino, inclusive para as lições de gramática, as quais deveriam ser transmitidas por processos indutivos:

O conhecimento do vocabulário, da ortografia e das formas corretas fundamentar-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 (Programa de português de 1931 in BICUDO, 1942, p. 137).

O ensino de gramática pelo processo indutivo, recomendado no documento oficial, é também sugerido por Antenor Nascentes, no manual *O idioma nacional na escola secundária*. Pelo método, a sistematização de uma determinada regra gramatical ocorreria somente depois de o aluno ter observado e analisado a regularidade de um dado fenômeno linguístico, em exemplos literários propostos. Ou seja, a partir de um fato singular, como a concordância do sujeito com o verbo em sentenças específicas, retiradas da literatura, se chegaria a uma conclusão genérica sobre sujeito composto, capaz de se identificar como uma regra geral, conforme descrito por Antenor Nascentes. Esse modo de ensinar parecia contrapor-se a uma metodologia considerada mais teórica, em que se apresentava primeiramente uma regra da gramática, a qual o aluno decorava, e depois a aplicava através de exercícios.

Manda-se o aluno escrever na pedra dois ou três trechos de bons autores os quais contenham o assunto que vai ser estudado.

Faz-se o aluno sentir a natureza da concordância e deduzir por si a regra.

Exemplo:

Eu e minha companheira velávamos dia e noite pela prole que nos ia nascer (HUMBERTO DE CAMPOS, *Destinos*, 74).

Tu e tua irmã ireis (CAMILO, *A Sereia*, 4ª ed., 34).

Chama-se a atenção para o sujeito composto, onde entram diferentes pessoas gramaticais, *eu* e *ela*, primeira e terceira, no primeiro, *tu* e *ela*, segunda e terceira, no segundo.

Depois faz-se ver que, desde que o sujeito é composto, o verbo tem de ir para o plural.

Em seguida, qual a pessoa do plural para que deve ir.

O aluno concluirá pela preferência da primeira pessoa às demais e pela da segunda à terceira e chegará a esta conclusão de modo inteligente, raciocinando e não decorando regrinhas de gramática (NASCENTES, 1935, p. 63, grifos do autor).

O processo indutivo, preconizado no programa de português de 1931 e no manual de Antenor Nascentes, dizia respeito apenas à atitude do professor em face do ensino, e parece não ter sido incorporado por livros escolares de português, editados até a década de 1960. No *Primeiro livro de português* (4ª ed., 1953), da coleção didática para o curso ginásial *Livro de português*, sua autora Aída Costa, ao tratar das “funções sintáticas essenciais” sujeito e predicado, primeiramente oferece uma explanação teórica do assunto, exemplificando com sentenças extraídas da crônica “Minha mãe, Deus lhe pague”, de Paulo Setúbal, com a qual a unidade didática é aberta, e em seguida propõe exercícios a serem realizados, aplicando-se os conhecimentos adquiridos na análise de frases novamente retiradas da crônica de Setúbal. O mesmo ocorre com o livro *Português através de textos* (10 ed., 1969) para a primeira série do ginásio, de Magda Soares: a seção de gramática, que, assim como no *Primeiro livro de português*, de Aída Costa, aparece ao final da unidade didática, ao abordar os termos da oração sujeito e predicado, inicia com a definição desses termos, com exemplos de excertos de “Pandorgas”, texto de Augusto Meyer proposto para leitura no começo da unidade didática, e finaliza com exercícios, a serem feitos a partir de fragmentos do mesmo texto.

Como já foi dito anteriormente, no manual do professor da coleção *Português através de textos* (7ª ed., 1969), Magda Soares afirmava que os exercícios de gramática, propostos no livro do aluno (1ª, 2ª, 3ª e 4ª do ginásio), tinham o objetivo de possibilitar ao estudante: “a) reconhecer, em textos ou exemplos, os conceitos gramaticais estudados (*compreensão*); b) aplicar os conceitos estudados (*expressão*) [sic.]” (cf. SOARES GUIMARÃES, 7ª ed., 1969, p. 67). Informava ainda ao professor que a finalidade desse ensino deveria se concentrar no caráter funcional da gramática, através do qual se buscava o desenvolvimento da eficiência na comunicação, tanto na compreensão como na expressão, o que, segundo a autora, não era possível de se alcançar por meio da gramática teórica: “Mas como se ensinará uma gramática *funcional* [sic.]? Não será, naturalmente, através de um estudo teórico e dedutivo, minucioso e exaustivo. A gramática teórica não ensina compreender melhor nem a expressar-se melhor”. (Ibid., p. 62). Embora a explanação do assunto gramatical, no livro do aluno da coleção *Português através de textos*, não seja realmente minuciosa e exaustiva, como indicava a autora no manual do professor, os exercícios propostos aproximam-se mais daquilo que já se realizava nas antigas e tradicionais gramáticas escolares, do que da gramática funcional, tal

qual hoje a conhecemos. Este é o caso, por exemplo, dos exercícios sobre sujeito e predicado, apresentados no livro do aluno para a primeira série ginásial:

C) EXERCÍCIOS

1 – Quantos parágrafos tem o texto “Pandorgas”? Quantos períodos tem cada parágrafo?

2 – Procure no texto os seguintes períodos:

quarto período do primeiro parágrafo

primeiro período do terceiro parágrafo

segundo período do terceiro parágrafo

segundo período do último parágrafo

3 – Classifique os períodos do exercício. 2. Divida-os em orações, classifique as orações. Indique o sujeito e o predicado de cada oração. Indique o núcleo e a colocação do sujeito.

4 – Indique o sujeito e o predicado das seguintes orações do texto: “Do centro da sua pequenina estrela vermelha partia um fino fio quase invisível.”

“Meu irmão e eu passávamos a linha ao nosso pai.”

5 – Escolha na sua redação as orações que acha mais bonitas e indique o sujeito e o predicado de cada uma (SOARES GUIMARÃES, 10ª ed., 1969, p. 19).

O termo *funcional*, mobilizado por Magda Soares, parece remeter mais ao conceito de *funcionalidade*, extraído dos trabalhos do psicólogo suíço Edouard Claparède, do que à gramática propriamente dita de orientação funcionalista, cuja questão fundamental é o dinamismo comunicativo da linguagem (cf. NEVES, 1999, 71). Segundo Maria Helena de Moura Neves (1999, p. 70-104), embora os primeiros estudos gramaticais funcionalistas tenham sido realizados no Brasil já nos anos de 1950, como é o caso, por exemplo, do trabalho sobre os meios de expressão do pensamento concessivo em português, desenvolvido por Evanildo Bechara e apresentado ao Colégio Pedro II em 1954 para defesa de cátedra, é somente a partir do final dos anos de 1960, estendendo-se até as décadas seguintes, sobretudo a de 1990, que os estudos funcionalistas, abarcando orientações teóricas diversas, são incrementados em nosso país, por meio de pesquisas empreendidas no âmbito dos programas de pós-graduação das Faculdades de Letras, localizadas especialmente em São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais. Nesse sentido, considerando-se a data de publicação das primeiras edições dos livros pertencentes à coleção *Português através de textos*, de Magda Soares, é pouco provável que a autora tenha efetivamente estabelecido um diálogo com esses estudos de gramática funcional, muito recentes à época. Por outro lado, se levarmos em conta a formação acadêmica de Magda Soares; e aliado a isso observarmos ainda o emprego do termo *funcional*, que aparece aplicado também à atividade de escrita de redação, no manual do professor, como veremos mais adiante, é possível aventar que o conceito de *funcionalidade* com que dialoga a autora seria aquele cunhado por Claparède. Como mencionamos no primeiro capítulo desta tese, conforme relato de Magda Soares, em sua autobiografia intelectual, sua formação acadêmica em Letras Neolatinas, ocorrida entre os anos de 1950 e

1953 na Universidade Federal de Minas Gerais, a qual se constituiu também de uma “formação pedagógica, feita em um ano de disciplinas pedagógicas, após três anos do curso de Letras, foi uma combinação da teoria sociológica de Durkheim (Sociologia da Educação), de uma teoria experimentalista da aprendizagem (Psicologia da Educação) e do pragmatismo de Dewey, traduzidas nas metodologias propugnadas pela Escola Nova (Didática)” (SOARES, 2001b, p. 55-56). Ao prefaciá-la edição brasileira do livro *A escola e a psicologia experimental*, de Edouard Claparède, em citação também já referida nesta tese, Lourenço Filho explica tal conceito, caro ao psicólogo suíço: “A concepção ‘funcional’ da educação consiste em tomar a criança como centro de todo o trabalho escolar, programas e processos de ensino, e em considerar esse trabalho como adaptação progressiva dos processos mentais a ações determinadas” (LOURENÇO FILHO, 1928, p. 7). Assim, sendo empregado por Magda Soares, para fazer referência tanto ao ensino da gramática como ao ensino da escrita, o termo *funcional* parece estar ligado a métodos de aprendizagem baseados no estabelecimento de condições para que o aluno possa, mais tarde, orientar de modo perfeito a sua conduta a um fim social visado, preconizados por Edouard Claparède (cf. CLAPARÈDE, 1928, p. 113). No pensamento de Magda Soares, a *funcionalidade* da gramática relacionava-se à eficiência na comunicação, o que não poderia ser atingido apenas com um aprendizado teórico das regras gramaticais. Na introdução do manual do professor da coleção *Português através de textos*, ao indicar os objetivos do ensino da língua materna em nível médio, a autora afirmava:

A língua – muito particularmente a língua materna – é essencialmente *instrumento de comunicação*, isto é, meio de que lançamos mão para conviver, para entrar em contato com o *outro*, através da emissão e da recepção de mensagens. [...]. Assim definida a função da língua materna – instrumento de comunicação – o objetivo primordial de seu ensino há de ser aperfeiçoá-la e desenvolvê-la no educando, como tal, isto é, como meio de *expressão* e de *compreensão de mensagens*. Já deduzimos daí os dois aspectos fundamentais do ensino da língua: aperfeiçoamento da *expressão* e da *compreensão* através de palavras (SOARES GUIMARÃES, 1969, 7ª ed., p. 9).

O ensino de gramática proposto em livros escolares de português, editados até a década de 1960, ao eleger a literatura como modelo de uso da língua e exemplo de aplicação das regras gramaticais, remonta ao próprio surgimento da gramática: uma atividade de exegese literária que, ao explicar o uso linguístico dos poetas, tinha em vista facilitar a apreciação do texto literário e, ao mesmo tempo, fixar padrões linguísticos a cultivar. Pode-se dizer que, tanto nas gramáticas escolares como nos livros de português, ao utilizarem excertos literários nos exemplos e nos exercícios, está implícita a noção greco-romana de *auctor*, ou seja, do artífice que executa sua arte por meio de uma técnica (*ars*) formada por regras

precisas de articulação e, assim, fornece exemplos de um uso considerado autorizado e virtuoso, a ser imitado.

Capítulo 5

Ler e escrever

5.1 O texto literário como modelo: entre as regras da retórica/poética clássicas e a originalidade

Ao ensino da leitura deve seguir-se o da escrita.
Antenor Nascentes (*O idioma nacional na escola secundária*, 1935, p. 54)

Além de funcionar como ponto de partida para o desenvolvimento da habilidade de ler em voz alta ou em silêncio, para o aprendizado das regras gramaticais, para a formação moral, para a aquisição de conhecimentos sobre a literatura e para a educação do gosto literário, como demonstramos nos capítulos anteriores desta tese, a leitura literária parece ter assumido também a função de subsidiar o ensino da escrita, na escola secundária do período analisado. Neste subcapítulo, discutiremos como alguns preceitos da retórica/poética clássicas mesclam-se à noção de originalidade, nas recomendações para o ensino da escrita que tomam o texto literário como modelo, apresentadas em livros escolares editados no início do século XX, como *Céu, terra e mar* (1914), de Alberto de Oliveira, e *O idioma nacional na escola secundária* (1935), de Antenor Nascentes.

Como vimos no primeiro capítulo deste trabalho, a retórica clássica exerceu uma influência considerável nas recomendações sobre a leitura em voz alta, presentes em programas de ensino oficiais e em livros escolares de português, até os primeiros decênios do século XX. Sugestões quanto ao uso de preceitos retóricos para a escrita a partir de um texto literário lido podem ser observadas também em documentos oficiais e materiais didáticos da mesma época. Assim, ao tratarmos especificamente da influência da retórica na escrita, faz-se necessário recuperar alguns dados históricos sobre a introdução da retórica no ensino brasileiro, bem como sobre a importância conferida à disciplina nos currículos da escola secundária, já discutidos anteriormente nesta tese. A retórica clássica – enquanto interpretação escolástica de conceitos e preceitos retóricos gregos e latinos – foi introduzida no Brasil durante o século XVI pela Companhia de Jesus, como uma das principais disciplinas do ensino jesuítico, depois de ter sido reativada no movimento contra-reformista da Igreja Católica, ocasionado a partir do Concílio de Trento (HANSEN, 2011, p. 25-26; 2015, p. 118-119). Nos colégios jesuítas – que aqui se instalaram em 1549 e funcionaram até 1760, data em que a Companhia foi expulsa pelo Marquês de Pombal –, onde a elite colonial brasileira era

educada com o fim de dirigir a sociedade, de modo a consolidar o projeto colonizador de Portugal e fortalecer os laços da Colônia com a Metrópole, ministrava-se o curso de Letras Humanas (LEITE S. J., 1938, t. I, p. 71-72; AZEVEDO, 2010, p. 554). De acordo com o *Ratio studiorum* de 1599, método pedagógico dos jesuítas, esse curso tinha duração média de seis ou sete anos, e abrangia gradativamente cinco classes, que culminavam com a de retórica: gramática inferior, gramática média, gramática superior, humanidades e retórica (FRANCA S. J., 1952, p. 47-48; LEITE S. J., 1949, t. VII, p. 154). No Brasil Colonial, além de ser institucionalizada nos colégios da Companhia de Jesus, a retórica esteve presente também nas práticas artísticas de poetas, oradores, historiadores e autores de prosa de ficção. A arte retórica praticada no ensino, na oratória e na escrita correspondia ao costume de recorrer a normas e preceitos da técnica de falar bem (*tékhne rethoriké*), descrita primeiramente por Aristóteles, e retomada em tratados romanos (*ars bene dicendi*), como o do autor anônimo de *Ad Herennium*, os textos de Cícero, a *Arte Poética*, de Horácio, e a *Instituição oratória*, de Quintiliano, etc. (HANSEN, 2015, p. 119). De acordo com Hansen (2015, p. 119), esse costume (ou *consuetudo*) regulava os modos particulares como os autores brasileiros coloniais memorizavam e imitavam um elenco de autores (*elencha auctorum*), os quais forneciam argumentos e técnicas para inventarem, disporem, ornamentarem, memorizarem e dramatizarem discursos.

Até a segunda metade do século XIX, a retórica funcionou como principal modelo de representação, e continuou sendo transmitida no ensino, como é possível observar no currículo do Colégio Pedro II (HANSEN, 2011, p. 25-26). Fundado em 1837, e concebido como estabelecimento padrão para o ensino secundário brasileiro, o Colégio Pedro II teve implantada em 1839 a primeira cadeira de Retórica do Rio de Janeiro. A partir de 1858 até 1882, conforme registrado nos programas de ensino dessa instituição, a Poética passa a ser ministrada no secundário, ou como disciplina autônoma ou estando associada à Retórica ou ainda à Literatura Nacional (cf. Programas de ensino de 1858 a 1882 do Colégio Pedro II *apud* ACÍZELO DE SOUZA, 1999, p. 163-181). O plano de estudos de 1858 para a disciplina nomeada de “Retórica e Poética”, oferecida no sétimo ano do curso secundário, prescrevia, por exemplo, “exercícios de composição, tanto em prosa como em verso, análise crítica dos clássicos portugueses; discursos, narrações, declamações, história da literatura portuguesa e nacional” (Programa de ensino de 1858 do Colégio Pedro II *apud* ACÍZELO DE SOUZA, 1999, p. 164). A associação entre Retórica e Poética, conforme salienta Massaud Moisés (2004, p. 384), tinha ocorrido, pela primeira vez no Brasil, em 1782, quando o Vice-Rei D.

Luís de Vasconcelos fundou no Rio de Janeiro uma escola de Retórica e Poética, pondo lado a lado as duas disciplinas. Aliado a este fato, também atesta a sua junção a publicação de importantes manuais de ensino que atravessaram o século XIX, como, por exemplo, as *Postilas de Retórica e Poética*, do Cônego Fernandes Pinheiro, cuja 3ª edição data de 1885. Assim, Retórica e Poética seguirão juntas até o fim do século XIX e início do XX, quando ocorre a inevitável separação e o paulatino declínio dos estudos retóricos clássicos no Brasil.

Durante quase todo o período oitocentista, os conhecimentos ministrados em Retórica, Poética, Literatura e Português visavam à formação de bacharéis em letras; originando escritores e oradores hábeis no manejo dos preceitos retórico-poéticos, os quais se dedicariam à escrita literária ou jornalística, à ocupação de cargos públicos, ou seguiriam cursos superiores para o exercício das profissões liberais (cf. ACÍZELO DE SOUZA, 1999, p. 30, 86-92). Em sua autobiografia intelectual, o romancista José de Alencar (1829-1877) relata como aos quinze anos de idade, período em que cursara a escola secundária em São Paulo, fazia uso de preceitos retóricos para a composição, ao mesmo tempo em que faz uma reflexão sobre a importância do aprendizado da retórica para a sua formação como escritor:

Os estudos de filosofia e história preenchiam o melhor de meu tempo, e de todo me atraíam.

O único tributo que paguei então à moda acadêmica foi o das citações. Era nesse ano [1844] de bom-tom ter de memória frases e trechos escolhidos dos melhores autores, para repeti-los a propósito.

Vistos de longe, e através da razão, esses arremedos de erudição, arranjados com seus remendos alheios, nos parecem ridículos; e todavia é esse jogo de imitação que primeiro imprime ao espírito a flexibilidade, como ao corpo o da ginástica (ALENCAR, 2005, p. 43).

Ainda no século XIX, certas práticas de ensino da retórica/poética passaram a influenciar também o ensino do vernáculo. Como já mencionamos anteriormente, segundo a pesquisa de Márcia Razzini (2000, p. 42), a disciplina escolar Português, tendo sido institucionalizada no Colégio Pedro II em 1838 primeiramente como estudos de gramática portuguesa, passou a incluir posteriormente em seu programa, a partir da década de 1850, práticas de leitura e recitação, antes restritas às cadeiras de Retórica e Poética. Vinte anos depois, a partir de 1870, os planos de estudos de português incluíam também exercícios de redação em suas orientações. Assim, para o segundo e terceiro ano do curso secundário realizado no Colégio Pedro II, conforme o programa de português vigente em 1870, como preparação aos exercícios de redação, deveria ocorrer a leitura de trecho de algum clássico, seguida da explicação do mesmo trecho pelo professor:

2º ANO

EXERCÍCIOS. Além da leitura e recitação, que serão pelo modo já indicado na parte do programa relativa ao 1º ano, 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 particulares do estilo em que estiver escrito. Feito isto, os alunos repetirão verbalmente, com redação sua, a matéria do trecho já examinado, e, depois de mostrarem tê-lo compreendido, trará-lo-ão por escrito no dia seguinte. Nas explicações o professor fará sobressair as ideias principais do assunto, discriminará as acessórias ou circunstanciais, fazendo compreender a ordem e encadeamento natural e lógico de umas e de outras, e acostumará o aluno a julgar da solidez dos pensamentos e das belezas da forma.

[...]

3º ANO

Na leitura, recitação e exercício de redação regerão os preceitos já estabelecidos para o 1º e 2º ano (Programa de português de 1870 do Colégio Pedro II *in* RAZZINI, 2000, p. 290-293).

Nas primeiras décadas do século XX, a leitura literária aparecerá ainda como uma etapa anterior à escrita, em sugestões de livros escolares e em programas de ensino de português. No prefácio da antologia *Céu, terra e mar*, de Alberto de Oliveira, publicada em 1914, a qual organizava os textos reunidos por temas – como manhãs, meios-dias, tardes, noites, estrelas, montanhas, o mar, árvores, flores, rios, florestas, monstros, incêndios, tempestades, grutas e abismos, a vida –, o autor defendia que a leitura de “páginas escolhidas” deveria servir para aumentar e aperfeiçoar as aquisições de redação e estilo. Segundo Alberto de Oliveira, a divisão dos textos selecionados por assunto visava a “confrontar as composições de cada grupo e ver como o tema é desenvolvido”. Nessa confrontação, a ser realizada durante a explicação do texto lido, caberia ao professor assinalar “as belezas de ideia e de elocução [...], a correção de linguagem e estilo, [...] a propriedade dos epítetos, das imagens e metáforas, e [...] a significação exata dos vocábulos que o discípulo acaso ignor[asse]”. Depois disso, conforme o autor, o aluno estaria apto a se exercitar em “composições de lavra própria sobre cada um daqueles assuntos”, imitando as páginas estudadas, “ou tomando-as por modelo, sem plágio ou servilismo”. Sobre as correções do exame de redação, Alberto de Oliveira indicava ao professor observar a originalidade do trabalho mais em sua expressão ou forma do que no tema tratado:

[...] desde que o aluno alcançou a *descrever* [sic.] com alguma regularidade, convém pôr-lhe [sic.] sob os olhos páginas escolhidas, cuja lição lhe sirva a aumentar e a aperfeiçoar as aquisições de redação e estilo. **A imitação, não servil, entra aqui como fator de primeira ordem para integrar a aptidão e orientar o gosto ao que bem procura expressar-se.** [...].

[...]

A este duplo intento formei o presente livro: ele poderá prestar-se em curso superior aos exercícios de leitura e de composição e redação. A linguagem de suas páginas é a contemporânea, são nossos os assuntos, nossas as penas que nele colaboram. Cada assunto – e dispusemo-los todos por ordem – sendo tratado, como à compita, por vários escritores, poderá o aluno, sob a direção do mestre, confrontar as composições de cada grupo e ver como o tema é desenvolvido, as belezas de ideia e de elocução que aqui e ali esmaltam o trabalho, a correção de linguagem e estilo,

cabendo ao professor chamar-lhe a atenção para a propriedade dos epítetos, das imagens e metáforas, e dar-lhe a significação exata dos vocábulos que o discípulo acaso ignore. **A imitação das páginas estudadas, ou tomando-as por modelo, sem plágio ou servilismo, o aluno se exercitará em composições de lavra própria sobre cada um daqueles assuntos. No exame da redação feita, o mestre, atendendo a que a originalidade do trabalho está menos na ideia ou concepção do que na expressão ou forma, nesta parte fará as correções que julgar necessárias** (OLIVEIRA, 1914, p. 7-8, grifos nossos).

Na concepção de escrita expressa no prefácio da antologia escolar *Céu, terra e mar*, mesclam-se, de um lado, a ideia de imitação, cujo embasamento se dá na poética clássica, e de outro, a de originalidade, surgida no século XVIII com o romantismo: o texto literário lido e explicado deveria ser imitado, porém em composições de lavra própria, sem incorrer em plágio. A imitação, enquanto prática de escrita que consiste na cópia servil dos processos empregados pelos “clássicos”, ou seja, por autores antigos que apresentaram em cada gênero, espécie ou forma literária, a criação considerada mais perfeita ou mais elevada, funda-se em Horácio, o qual, na Roma antiga, a partir de glosas sobre o pensamento aristotélico, decalca o conceito *imitatio*, originalmente apresentado como *mimese* pelo filósofo grego em sua *Poética* (MOISÉS, 2004, p. 292-294). Tal conceito orientou a produção literária ocidental até o final do século XVIII, quando pensadores do romantismo europeu defenderam a ideia de originalidade aliada à noção de “gênio natural”, isto é, aquele que, por um prodígio ou dom nato, é capaz de produzir obras de arte únicas e inimitáveis em seu gênero. Sob o conceito de originalidade ou gênio natural, estabelecia-se uma noção libertária de criação estética, que promovia uma ruptura com as regras da *imitatio* da poética clássica (ABRAMS, 2010, p. 250-264). Durante a vigência da *imitatio*, que, como vimos, ocorreu desde a Antiguidade até o século XVIII, vigorava a noção greco-romana de autoria como *auctoritas* (autoridade). Como já mencionado anteriormente, segundo a *auctoritas*, o *auctor* (autor) era o artífice que executava sua arte por meio de uma técnica (*ars*) formada por regras precisas de articulação e, assim, fornecia exemplos de um uso considerado autorizado e virtuoso a ser imitado (HANSEN, 1992, p. 18-29). Com o romantismo, juntamente com a ideia de originalidade, instaura-se uma nova noção de autoria, e o autor passa a representar uma individualidade expressiva e criativa, de modo que, em sua escrita, torna-se desnecessário o reconhecimento de uma filiação a uma tradição de autoridades que o tivessem antecedido, conforme prescrevia outrora a poética clássica (ABRAMS, 2010, p. 250-264). Já no início do século XVIII, aproximadamente em 1720 na Inglaterra, dá-se ainda a construção da autoria com base nos direitos de propriedade do autor sobre sua obra, o que, conseqüentemente, é acompanhado do surgimento de fenômenos como plágio e *copyright*. O argumento usado, nesse período,

para o tratamento da obra literária como propriedade intelectual de um autor específico, baseava-se, de um lado, na consideração de que a arte literária, assim como as artes mecânicas, era produto do trabalho humano, e de outro, na categoria estética da originalidade, que atribuía à composição literária características relacionadas à singularidade de seu estilo, sentimento e linguagem (CHARTIER, 2012, p. 45-47). Desse modo, nas recomendações sobre escrita, apresentadas na antologia escolar *Céu, terra e mar*, de Alberto de Oliveira, nota-se certa ambivalência na apropriação feita, ao mesmo tempo, de dois conceitos que, por sua natureza, se oporiam: o de imitação, advindo da poética clássica, e o de originalidade, concebido no âmbito do romantismo.

A ambivalência na apropriação de duas situações que naturalmente tenderiam a se opor, como a obediência às regras da retórica e da poética clássicas e o uso da originalidade, a qual, por meio da ideia do gênio natural, buscava justamente o fim da submissão às regras de criação artística da poética e da retórica clássicas, pode ser observada também no manual do professor *O idioma nacional na escola secundária*, de Antenor Nascentes, publicado em 1935. Em suas recomendações sobre escrita, assim como *Céu, terra e mar*, de Alberto de Oliveira, *O idioma nacional na escola secundária*, de Antenor Nascentes, inicia sugerindo ao professor que o ensino da escrita deveria vir depois do ensino da leitura. Para o autor, a aula de leitura, a qual consistiria primeiramente em ler o texto em voz alta, e depois em explicar o sentido do trecho lido, colocar em ordem direta as inversões, substituir os vocábulos por sinônimos, e por vezes converter o verso em prosa, apresentava a grande vantagem de aumentar o vocabulário, funcionando como “colheita do material a servir mais tarde à expressão das ideias”. Apoiado no professor, filólogo e poeta José Júlio da Silva Ramos, Antenor Nascentes vincula a qualidade da escrita à quantidade de leituras feitas, segundo a premissa de que escrevem bem os que leem muito.

A segunda aula pode ser de leitura.

Eis como dava uma aula destas o nosso mestre Silva Ramos:

“Lido o trecho, o estudante, por si ou com o auxílio do mestre, procurava explicar-lhe o sentido, para o que punha na ordem direta as inversões, substituindo os vocábulos por sinônimos, apontando a significação de cada palavra e as acepções em que podia ser tomada, e, uma vez por outra, convertia o verso em prosa” (*Explicar ou complicar?*, “Revista de Filologia Portuguesa”, nº XI, pg. 82).

Continuou a educação da vista (o aluno leu um texto correto); continuou a do ouvido (timbre, acento tônico, ritmo e expressão da leitura); começou a do gosto (cadência da frase, escolha de vocábulos, construção).

Mas a grande vantagem desse tipo de aula [de leitura] é o aumento do vocabulário, a colheita do material que vai servir mais tarde à expressão das ideias.

[...]

Além desta leitura em aula, cumpre sempre recomendar a leitura silenciosa de casa, de bonde.

O mestre Silva Ramos exortava constantemente o que dele aprendiam a que lessem muito os que bem escreveram, e muito mais ainda os que bem escrevem atualmente, com o fim de educarem o ouvido e apurarem o gosto (*Pela vida fora...*, 118) (NASCENTES, 1935, p. 73, grifos nossos).

Quanto à prática da escrita, propriamente dita, Antenor Nascentes sugere o emprego das três operações retóricas para a composição de discursos, ou seja, a invenção, a disposição e a elocução. A origem dessas três operações remonta à Antiguidade greco-romana, sendo primeiramente descrita na *Arte Retórica*, de Aristóteles: “Três são as questões relativas ao discurso, que precisam ser versadas a fundo: a primeira, donde se tirarão as provas [invenção]; a segunda, o estilo que se deve empregar [elocução]; a terceira, a maneira de dispor as diferentes partes do discurso [disposição]” (ARISTÓTELES, III, I, 1979, p. 211). A primeira fase da elaboração do discurso, conforme Heinrich Lausberg (2004, p. 91) aponta em *Elementos de retórica literária*, é a invenção, isto é, “atos de encontrar pensamentos adequados à matéria, conforme o interesse [...]”. Segundo o mesmo autor, interligadas à invenção, aparecem ainda a disposição e a elocução: a disposição é constituída “pela escolha e ordenação favoráveis [...], as quais, no discurso concreto, se fazem dos pensamentos, das formulações linguísticas e das formas artísticas” (LAUSBERG, 2004, p. 94); a elocução “é a expressão linguística dos pensamentos encontrados pela invenção”, estando sujeita à regras da *ars bene loquendi* (gramática) e da *ars bene dicendi* (arte retórica) (Ibid., p. 114). Para Antenor Nascentes, a mais importante dentre essas três operações retóricas é a invenção, e por esse motivo aconselha ao professor de português: “Possua o aluno alguma inteligência, alguma cultura, estude o assunto, que a mão obedecerá ao cérebro” (NASCENTES, 1935, p. 99-100). E, a fim de corroborar o seu argumento, Nascentes recorre a uma máxima latina relacionada à arte retórica, “*Rem tene, verba sequentur*” [“Domine o assunto, as palavras sucederão”], e a Boileau, “*Ce que l’on conçoit bien s’énonce clairement / Et les mots pour le dire arrivent aisément*” [“O que se concebe bem se enuncia claramente / E as palavras para o dizer chegam facilmente”]. A referência à *Arte Poética* (1674), de Boileau, obra que reproduz as regras da poética clássica da Antiguidade greco-romana, e que teve grande prestígio durante o classicismo na França, nos séculos XVII e XVIII, é usada por Antenor Nascentes para rebater a ideia de que a criação do pensamento é algo espontâneo ocorrido durante a escrita (ideia essa que, por sua vez, é defendida por Xavier Marques, em *A arte de escrever*, conforme cita o próprio Nascentes). Nesse sentido, Antenor Nascentes demonstra uma adesão ao conceito clássico de invenção, segundo o qual a *inventio* não deve ser compreendida como um processo de criação, mas sim como um encontrar, por meio da recordação, os

pensamentos aptos ao discurso, pré-existentes na memória do escritor (cf. LAUSBERG, 2004, p. 91).

A composição escrita compreende também três operações [a invenção, a disposição e a elocução], diferenciando da oral apenas na última, a redação.

A última é a mais fácil das três.

Possua o aluno alguma inteligência, alguma cultura, estude o assunto, que a mão obedecerá ao cérebro. *Rem tene, verba sequentur.*

Entende Xavier Marques (*A arte de escrever*, pg. 29) que as três operações na realidade tanto podem suceder-se como concorrer numa só atividade.

Repete o conceito de Gustave Lanson em *Conseils sur l'art d'écrire*:

“A invenção é forçosamente acompanhada de certo arranjo das partes e da escolha de certas expressões.

Impossível é achar as ideias que convêm a um assunto sem nos determinarmos logo pelo lugar que elas têm de ocupar e pelos termos que as traduzirão”.

A tríplice operação, continua Xavier Marques, decomposta e figurada em termos abstratos, reduz-se a pensar e dizer. E como não podemos pensar sem palavras, segue-se que uma parte das expressões verbais do pensamento já nos advém com o esforço de descobrir e classificar as ideias.

“Por muito que se tenha pensado o assunto e ordenado as suas partes, a tensão máxima e decisiva do espírito, opina o mesmo autor na página 42 de sua obra acima citada, reserva-se para o ato de escrever. Aí, com a pena sobre o papel, é que se realiza verdadeiramente, num esforço sinérgico, a criação do pensamento.

Inventando as palavras e dispondo-as em frases, tiramos as ideias do vago em que flutuavam. Na expressão elas se organizam: a expressão é sua vida”.

Discordamos do autor para concordar com Boileau:

Ce que l'on conçoit bien s'énonce clairement

Et les mots pour le dire arrivent aisément

Deve-se acostumar o aluno a fazer do assunto uma exposição sucessiva, natural, sem grandes complicações, sem incidentes estranhos; num estilo sóbrio, numa linguagem fácil (Adolfo Lima) (NASCENTES, 1935, p. 99-100).

Reconhecendo que a retórica clássica já havia caído em desuso, no momento em que *O idioma nacional na escola secundária* (1935) era produzido, Antenor Nascentes, em suas recomendações para o ensino da escrita, apropria-se de alguns preceitos retóricos que julgava ainda cabíveis ao seu tempo, como as três operações necessárias à elaboração de discursos (invenção, disposição e elocução), como vimos anteriormente, ao mesmo tempo em que rechaça outros preceitos, como o de imitação, valorizando, em lugar desta, a originalidade. Nas sugestões para o quinto ano ginásial, apresentadas em *O idioma nacional na escola secundária*, o professor é orientado a iniciar o trabalho pelos estudos literários. Durante os exercícios de análise do estilo, realizados na leitura e explicação do texto, o professor observaria as figuras de retórica que, segundo Nascentes, embora fossem tomadas como “velhas”, possuíam emprego ainda atual, devendo por isso ser citadas de vez em quando pelo homem culto. Essas figuras de retórica, as quais serviam ao ornamento do discurso pelas regras da elocução, seriam colhidas na leitura de textos literários de autores consagrados, tanto brasileiros como portugueses. As composições escritas, elaboradas após a leitura, ainda conforme Antenor Nascentes, poderiam “versar sobre assuntos elevados, temas abstratos,

atualização de trechos clássicos, transcrição de verso em prosa literária, tradução literária de belos trechos escritos em outras línguas” (NASCENTES, 1935, p. 68).

O curso do quinto ano [ginásial] começará pelas considerações relativas à arte e especialmente à arte literária.

Depois virá o estudo do estilo, com suas espécies, qualidades e defeitos.

Embora a retórica tenha caído em descrédito, o homem culto não pode ignorar as velhas figuras, de emprego ainda atual e de vez em quando citadas.

[...]

Da parte prática constarão composições escritas que podem versar sobre assuntos elevados, temas abstratos, atualização de trechos clássicos, transcrição de verso em prosa literária, tradução literária de belos trechos escritos em outras línguas, e principalmente leitura e análise literária dos melhores trechos dos melhores autores nacionais e portugueses (NASCENTES, 1935, p. 68, grifos nossos).

O talento literário é dom raro e deve ser espontâneo, para que se lhe consiga o maior valor que é a sinceridade, dentro embora o artifício da ficção. **Ordenar a alguém, que descreva um pôr do sol, aurora ou borrasca, passeio à Tijuca, onde nunca fomos, cenas que não presenciamos, é esperar miserável composição, painel ou enredo sem calor, sem vibração, falsa, postiça, adereçada de frases feitas de lugares comuns, na qual não entrará a própria sensibilidade e apenas lembranças de frases lidas, de metáforas decoradas, infíeis tradutores de tudo o que poderíamos dizer, se outro fosse o tema, a nosso jeito e a nosso gosto.** A escolha do tema é tudo para a composição imposta; não deve, portanto, atender aos preconceitos literários do professor, mas à psicologia dos alunos e da produção literária (NASCENTES, 1935, p. 104-105).

Favorável à noção de gênio natural, isto é, aquele que possui o talento literário como um dom raro e espontâneo, Antenor Nascentes procura valorizar a escrita desentranhada da experiência vivida pelo indivíduo, ao mesmo tempo em que critica a imitação que, para o autor, se baseia tão somente em lembranças de frases lidas, de metáforas decoradas, de lugares comuns. Como foi dito anteriormente, pelas regras da poética clássica, exigia-se que se reconhecessem, nos escritos de um determinado autor, processos de criação artística filiados a uma tradição de autoridades que o tivessem antecedido, por meio do emprego de formulações linguísticas memorizadas de *auctores* do passado. Contrários a essa regra da *imitatio* tinham se posicionado os românticos europeus do final do século XVIII, ao introduzirem o conceito de originalidade. No final do século XIX, observam-se os primeiros ecos dessas reflexões em um texto literário produzido por um dos principais romancistas brasileiros da época, José de Alencar. Na descrição feita por Alencar do personagem Seixas no livro *Senhora*, publicado em 1875, é possível perceber certa aproximação do que era também enunciado por Antenor Nascentes, em *O idioma nacional na escola secundária*, cerca de cinquenta anos mais tarde.

Frequentemente, em seus versos, Seixas falava de estrelas, flores e brisas, de que tirava imagens para exprimir a graça da mulher e as emoções do amor. Pura imitação: como em geral os poetas da civilização, ele não recebia da realidade essas impressões, e sim de uma variada leitura. Originais somente são aqueles engenhos

que se infundem na natureza, musa inexaurível porque é divina (ALENCAR, [1875] 1983, p. 104).

No texto didático de Antenor Nascentes, a essa noção de originalidade, surgida com o romantismo, associa-se também certa pedagogização do ensino da escrita. Apoiado nas ideias de Afrânio Peixoto, expostas no livro *Ensinar a ensinar*, Antenor Nascentes recomenda ao professor de português a aplicação de exercícios de redação sobre temas do cotidiano, por meio da composição de “cartas, pedidos, pequenas cenas ou descrições de objetos muito conhecidos”, que favoreçam a manifestação sincera, no papel, de ideias originais e sentimentos próprios, elementos os quais, segundo Peixoto citado por Nascentes, seriam capazes de tornar a obra escrita interessante. Essa preocupação com um tipo de ensino de escrita que suscitasse uma expressão original do pensamento a partir de elementos do dia a dia do aluno, presente nessas orientações, aparece também no programa de português de 1931, emitido no âmbito da Reforma Francisco Campos, o qual tinha entrado em vigor pouco antes da publicação de *O idioma nacional na escola secundária*, ocorrida em 1935. Tanto as recomendações de *O idioma nacional na escola secundária* como as do programa de português de 1931 parecem refletir algumas das ideias sobre metodologias de ensino oriundas das ciências de referência da pedagogia, como a psicologia da educação. Como já mencionado em capítulos anteriores desta tese, segundo Rosa Fátima de Souza (2008, p. 155), mudanças internas às disciplinas, como as observadas na disciplina de português, nesse período, eram resultantes da incorporação de modelos pedagógicos que circularam primeiramente nas escolas normais e nas escolas secundárias, por iniciativa de alguns professores, e que se tornaram mais sistemáticos, na década de 1930, de modo a assentar as bases preliminares e oficiais de uma pedagogia da escola secundária com a Reforma Francisco Campos, pela atuação de educadores vinculados aos órgãos de administração do ensino, aos Institutos de Educação e às Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras.

“Não seria melhor não pretender tanto e ordenar exercícios de redação, capazes de moverem composição fácil, sobre temas ordinários da vida – cartas, pedidos, pequenas cenas ou descrições de objetos muito conhecidos, procurada a expressão exata e a fiel manifestação do pensamento?

Melhor vale suscitar a sensibilidade de cada qual, obrigando-o sinceramente a figurar na composição, com a sua original e inconfundível manifestação pessoal: criança ou homem feito que se possa manifestar sinceramente no papel, nas suas ideias e sentimentos próprios, fará obra interessante e, talvez, obra prima” (Afrânio Peixoto, *Ensinar a ensinar*, 104-7) (NASCENTES, 1935, p. 106).

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 (Programa de Português de 1931 in BICUDO, 1942, p. 138).

No programa de português de 1931, assim como em *O idioma nacional na escola secundária*, a leitura assume o importante papel de subsídio à escrita. De acordo com as disposições oficiais, o professor deveria indicar “ao aluno, tanto quanto possível, as leituras a que convém recorrer a fim de melhor executar [os trabalhos de composição escrita]” (cf. Programa de Português de 1931 in BICUDO, 1942, p. 138). Concorda com isso Antenor Nascentes, ao afirmar que “o melhor auxiliar que o professor tem a seu dispor para ensinar composição é [...] a leitura” (cf. NASCENTES, 1935, p. 106-107).

A revisão, etapa final do ensino da escrita, é vista, tanto no programa de português quanto no livro escolar de Nascentes, como uma fase necessária ao acabamento do texto escrito. Pelo documento oficial, na correção dos trabalhos de composição escrita, o professor deveria “assinalar todos os erros, classificando em lista especial os mais comuns (erros de ortografia, pontuação, concordância, regência, impropriedades, etc.)”. Já em *O idioma nacional na escola secundária*, a recomendação para a revisão inclui a supressão de palavras supérfluas, mudança de frases, rearranjo de ideias, tarefas consideradas por Nascentes apropriadas a “todo escritor cuidadoso”. Para sustentar a importância da revisão do texto escrito, Antenor Nascentes apoia-se na *Arte Poética* de Boileau, da qual extrai a seguinte citação: *Vingt fois sur le métier remettez votre ouvrage / Polissez-le sans cesse et le repolissez* [Vinte vezes submeta ao trabalho sua obra / Polindo-a sem cessar e polindo-a novamente]. Os versos de Boileau, ao exprimirem a ideia de uma constante reelaboração do trabalho artístico, numa atividade incessante, a fim de se alcançar a perfeição, reproduzem a seu modo, conselhos sobre a criação artística outrora expressos por Horácio em sua *Arte Poética*: “Vós, volvei os modelos gregos com mão noturna, volvei com mão diurna” (HORÁCIO, 1993, p. 33). Dessa forma, além de se apropriar de preceitos da retórica/poética clássicas relacionados às três operações necessárias à elaboração de discursos (invenção, disposição e elocução), como vimos anteriormente, Antenor Nascentes apresenta ainda certa filiação à retórica/poética clássicas no que concerne à prática da revisão da composição escrita.

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 da classe, deve verificar se os interessados as transportam para as respectivas provas (Programa de Português de 1931 in BICUDO, 1942, p. 138).

O melhor auxiliar que o professor tem a seu dispor para ensinar composição é, no sentir de Ballard, a leitura.

Cumpra que as crianças adquiram em tenra idade o gosto da leitura, desde os sete anos.

A criança gosta de ler, seja o que for. Depois o gosto se vai desviando; convém orientá-lo.

A última recomendação do mesmo autor consiste na revisão.

Todo escritor cuidadoso, diz ele, faz isto. Há sempre palavras supérfluas, frases para mudar, ideias para arranjar de novo.

Boileau já aconselhava também em sua *Arte Poética*:

Vingt fois sur le métier remettez votre ouvrage,

Poilissez-le sans cesse et le repolissez (NASCENTES, 1935, p. 106-107).

Durante as primeiras décadas do século XX, nas orientações para o ensino da escrita nas aulas de português do curso secundário, encontramos alguns preceitos da retórica e poética clássicas mesclados à noção de originalidade. Em *Céu, terra e mar*, de Alberto de Oliveira, publicado em 1914, sugere-se a imitação dos autores reunidos na antologia escolar, os quais deveriam ser tomados por modelo, mas numa escrita que fosse original. Em *O idioma nacional na escola secundária*, de Antenor Nascentes, editado em 1935, embora o autor rejeite a prática da imitação, outros preceitos retórico-poéticos são por ele recomendados, como as três operações para a elaboração de discursos (a invenção, a disposição e a elocução), ao mesmo tempo em que é preconizado um tipo de ensino de composição que suscite a original expressão do pensamento do aluno. A partir dos anos de 1930, como é possível perceber no manual do professor elaborado por Antenor Nascentes e no programa de português emitido junto à Reforma Francisco Campos de 1931, à noção de originalidade associam-se também certas ideias da psicologia da educação. Essa associação dará origem a uma concepção de escrita como sendo uma manifestação criativa da imaginação motivada pela leitura, que nas décadas seguintes, estará na base das orientações sobre o ensino de redação, em outros livros escolares de português para o ginásio e em artigos de revistas de ensino que tratam do assunto, como veremos adiante.

5.2 A redação: criatividade motivada pela leitura

O texto forma o clima afetivo necessário à criação, desperta interesses e a redação passa a responder a uma necessidade interior de expressar-se sobre determinado assunto.

Magda Soares (*Português através de textos, manual do professor*, 1969, p. 49)

Como mencionamos anteriormente, a associação entre a ideia de originalidade e certas noções da psicologia da educação, na fundamentação de uma concepção de escrita presente

em livros escolares de português e em programas oficiais de ensino da década de 1930, se aprofundará e dará origem, nas décadas seguintes, a uma nova concepção de escrita, a qual se definirá como uma manifestação criativa da imaginação motivada pela leitura. Neste subcapítulo, discutiremos como esta última concepção de escrita estará na base das orientações sobre o ensino de redação, no artigo “Importância da composição”, publicado pela *Revista de Educação* em junho de 1951, e no livro escolar para o ginásio *Português através de textos*, de Magda Soares.

Em um breve artigo intitulado “Importância da composição”, veiculado na *Revista de Educação* em junho de 1951, o qual havia sido publicado originalmente no jornal *O Estado de São Paulo* no mesmo mês e ano, Aires da Mata Machado Filho, apresenta algumas reflexões sobre o ensino da escrita. Nesse texto, dois aspectos mostram-se especialmente relevantes: a consideração de que o escrever, assim como falar e ler, insere-se em uma dinâmica comunicativa; e a confiança no papel motivacional da leitura e da fala para a composição escrita. Segundo o autor, no binômio compreender e comunicar, se integrariam fala, leitura e escrita, e nessas três atividades, portanto, deveria se centrar o objetivo do ensino de língua.

O afã de compreender explica-se pela necessidade humana de comunicar. Compreender para comunicar equivale a redigir. [...].

[...]

Para compreender, é preciso ler. Mas ler de verdade, isto é, escolher. Quem aprende a falar como se deve, nunca deixa de ler como se deveria: com proveito próprio e aprazimento alheio. O domínio da língua, que é fala, habilita a escrever. No âmbito do binômio compreender e comunicar funcionam as atividades que se completam: falar, ler e escrever (MACHADO FILHO, 1951, p. 101).

Baseando-se nas ideias do eminente linguista Serafim da Silva Neto sobre “língua adquirida” e “língua transmitida”, Machado Filho lida com um conceito de comunicação, cuja dinâmica se assentaria em dois polos: de um lado, estaria o compreender, que abarcaria a leitura, perfazendo a língua adquirida; e de outro, se situaria o comunicar, que englobaria a fala e a escrita, constituindo a língua transmitida. E é nesta dinâmica que Aires da Mata Machado Filho localiza a importância do exercício de composição enquanto tarefa escolar, visto que, sendo a composição escrita “parte da língua sujeita à transmissão”, esta seria responsável por “integrar o indivíduo no grupo social a que pertence, habilitando-o às trocas expressivas indispensáveis”. Utilizando-se de tais argumentos, o articulista procura então convencer o professor da necessidade de o aluno realizar exercícios frequentes de escrita, o que parece se assemelhar, de certo modo, a um treino: para o autor, “aprende-se a escrever escrevendo”, e a falta de destreza na escrita estaria relacionada à falta ou deficiência dos exercícios de escrita na sala de aula. No ensino da escrita, funcionariam como atividades

subsidiárias “a leitura bem feita, que ensina compreender”, e a “composição oral, que aviventa a redação escrita”. O sucesso na escrita dependeria, contudo, da motivação para tal:

A diferença entre linguagem transmitida e linguagem adquirida, à qual aludiu, em curso de férias, o prof. Silva Neto leva a compreender quanto é importante o exercício de composição. A parte da linguagem sujeita à transmissão integra o indivíduo no grupo social a que pertence, habilitando-o às trocas expressivas indispensáveis. [...] (MACHADO FILHO, 1951, p. 101).

No doseamento dos exercícios ocorre demasia ou deficiência. Entre nós a primeira alternativa cifra-se em possibilidade teórica. Em todo o caso, sempre cabe prevenir o erro da composição a todo o preço, sem motivação. Evidentemente, a nada conduz. O comum, porém, é registrar-se a segunda alternativa – a deficiência. Também, se os professores, sem descontinuar, desde o curso primário até o secundário, em todas as séries, deixarem de mandar fazer composições escritas os alunos não aprenderão a escrever. Em razão da falta desse exercício muitos, entre nós, quando forçados a redigir alguma coisa pelas necessidades da vida deixam a impressão de que nunca estiveram na escola (Ibid., p. 102).

A comunicação escrita, alguma vez em linguagem literária, eis o supremo ideal a que aspira. Para atingi-lo, tem-se de falar, ler e... escrever. A leitura bem feita ensina a compreender. A composição oral aviventa a redação escrita, já que a linguagem literária não passa de tratamento artístico da linguagem falada. Importa que uma e outra modalidade, embora diferentes pela própria natureza, não se apartem demasiadamente, nem no indivíduo nem na comunidade linguística. E para escrever? Aprende-se a escrever, escrevendo (Ibid., p. 102).

A relevância do aspecto motivacional para a escrita, apontada por Machado Filho em seu artigo “Importância da composição”, veiculado na *Revista de Educação* em junho de 1951, será preponderante em recomendações para o ensino de redação apresentadas em livros escolares de português editados posteriormente, na década de 1960, como a coleção didática *Português através de textos*, de Magda Soares. No manual do professor da referida coleção, o professor de português é esclarecido sobre a importância da escolha dos temas dos textos reunidos nos livros do aluno da primeira, segunda, terceira e quarta série ginasial. Segundo a autora, os temas da redação seriam sugeridos pelo texto lido, discutido e comentado. Assim, continua Magda Soares, a sua escolha procurava fugir aos temas genéricos, abstratos, vagos, incapazes de despertar no aluno interesse ou vontade de escrever, tais como “a primavera, um dia de chuva, um passeio no campo, a caridade, etc.”, cuja vantagem seria apenas a de inibir a possibilidade de criação, levando “ao lugar comum, ao convencionalismo, à trivialidade”. Ao contrário, assevera ainda a autora, os textos da coleção *Português através de textos*, ao tratarem de temas mais próximos do cotidiano do adolescente, apresentavam o potencial de “acordar” nos alunos “ideias, reminiscências, vivências passadas e, sobretudo, vontade de escrever”.

Os temas de redação apoiam-se nos textos. Pretende-se assim fugir aos temas genéricos, abstratos, vagos, que não despertam no aluno nenhum interesse ou vontade de escrever (*A Primavera, Um dia de chuva, Um passeio no campo, A*

caridade, etc.). Temas como esses inibem toda possibilidade de criação, levam ao lugar comum, ao convencionalismo, à trivialidade.

Quando sugeridos pelo texto, e através deste discutidos e comentados, os temas acordarão logo nos alunos ideias, reminiscências, vivências passadas e sobretudo vontade de escrever. [...] (SOARES GUIMARÃES, 1969, p. 49).

A inclusão de excertos extraídos de uma literatura infanto-juvenil, ou seja, de uma literatura elaborada especificamente para o público infantil e adolescente, nos livros do aluno da coleção *Português através de textos*, apresentava a preocupação de oferecer uma temática que girasse em torno de assuntos ligados ao dia a dia do aluno, como a infância e a juventude, a escola, a família, a natureza, as brincadeiras, etc.; dos quais, por sua vez, se derivariam os temas da redação. Assim, ao comentar sobre os temas da redação, propostos nos livros da primeira e segunda série da referida coleção, a autora afirma no manual do professor: “Como os textos foram escolhidos de acordo com os interesses e as motivações habituais e frequentes em pré-adolescentes (11 a 13 anos), também os temas de redação, que deles derivam, atendem a esses interesses e a essas motivações” (SOARES GUIMARÃES, 1969, p. 49).

No livro da primeira série do ginásio, conforme descrito por Magda Soares novamente no manual do professor, temas relacionados ao sonho e à fantasia, os quais tinham o intuito de desenvolver a imaginação, orientariam a elaboração, por exemplo, de uma descrição de uma viagem a um país imaginário, sugerida pela leitura do texto “A ideia do Visconde” (*O Sítio do Pica-pau Amarelo*, de Monteiro Lobato), ou de uma descrição antropomorfizada de um animal, a partir de sentenças norteadoras do tipo “como seria, se fosse um cachorro”, ou “como seria, se fosse formiga”, sugeridas pelo texto “Sesta”, de Augusto Meyer. Contemplam-se também, neste livro, temas concernentes ao mundo da infância que, segundo a autora, levariam o aluno a voltar-se para a sua própria vida e analisar suas experiências passadas, como, por exemplo, “que ideia você fazia do ginásio e de sua escola antes de começar as aulas?”, sugeridos pelo texto “Entrada para a escola”, de Viriato Corrêa. Aparecem ainda, no primeiro livro da coleção, temas para descrições de paisagens ou de pessoas, as quais, segundo a autora, deveriam se fundamentar na observação da realidade, a fim de evitar repetição vazia e de experiências alheias ou de lugares comuns, como, por exemplo, “O que vejo da minha janela”, sugerido pelo texto “Arte de ser feliz”, de Cecília Meireles, e “crianças que trabalham”, sugerido pelo texto “Meninos carvoeiros”, de Manuel Bandeira. Ainda conforme descrição feita por Magda Soares no manual do professor, os temas de redação propostos no livro da segunda série seguiriam basicamente os mesmos princípios do que era apresentado no livro da primeira série. A inovação, entretanto, se daria no livro da terceira série, com a inclusão de temas para dissertação, os quais tenderiam a

aparecer com maior frequência no livro da quarta série, aproveitando-se do grau de amadurecimento do aluno: “[...] enquanto nas séries anteriores raramente se pede uma dissertação, na 3ª série já se inclui um número maior de temas que exigem dissertação – já estão agora os alunos suficientemente amadurecidos para este tipo de redação” (SOARES GUIMARÃES, 1969, p. 53).

São exemplos de temas de dissertação no livro: *A Amazônia, O fogo, amigo e inimigo do homem, Crençices populares*. O primeiro faz apelo aos conhecimentos geográficos e econômicos do aluno; o segundo exige uma reflexão sobre o papel do fogo na vida homem; o terceiro exige conhecimentos de aspectos da cultura brasileira e pede uma reflexão sobre a origem e natureza das crençices populares (SOARES GUIMARÃES, 1969, p. 54).

No livro da quarta série, os temas da redação, sempre extraídos dos textos lidos, parecem assumir uma dimensão ética, que visava a formar moralmente o aluno: “[...]” na quarta série, temas que exigem dissertação aparecem com frequência, e visam sobretudo a levar o aluno a um processo de valoração [...]” (SOARES GUIMARÃES, 1969, p. 55). Assim pretendia, por exemplo, o tema extraído do texto “Amor e outros males”, de Rubem Braga. A partir de um conceito de amor proposto no texto lido (sentimento incômodo, pior que uma bursite), o aluno deveria redigir uma dissertação em que formulasse seu próprio conceito de amor, o que, conforme Magda Soares, o levaria a esclarecer ideias e pontos-de-vista de que provavelmente não estaria muito consciente.

Como os textos reunidos nos livros do aluno da primeira, segunda, terceira e quarta série da coleção *Português através de textos*, são em sua maioria narrativas curtas, os termos “descrição” e “dissertação”, empregados por Magda Soares para definir os textos a serem escritos pelos alunos, parecem referir-se a sequências ou partes do texto mais predominantes na estrutura de um texto narrativo, podendo este ser, de acordo com essa ideia, ou mais descritivo ou mais dissertativo. A estrutura de um texto, ou sua forma de organização, conforme orientações de Magda Soares apresentadas no manual do professor, seria apreendida pelo aluno a partir de um texto lido previamente (com algum auxílio do professor), de modo que este fosse capaz de reproduzi-la em sua redação. Quanto ao planejamento do texto, tarefa preparatória para a escrita, o professor ajudaria a classe apenas nas primeiras atividades de escrita, a fim de preservar a originalidade de cada indivíduo, evitando a influência de ideias que não lhe fossem próprias:

Nas primeiras redações, convém ainda discutir previamente com os alunos o plano de desenvolvimento das ideias; mostrando como os textos estudados apresentam sempre uma estrutura, em que o pensamento se organiza com lógica, insistir na necessidade de que se planeje a redação antes de começar a escrever. Poderá o professor, inclusive, algumas vezes, construir em sala o plano, com a colaboração dos alunos. Entretanto, fá-lo-á apenas até que alguns aprendam a construir um plano,

pois o planejamento coletivo pode destruir a originalidade e roubar o caráter individual da redação (SOARES GUIMARÃES, 1969, p. 58-59).

De acordo com as orientações sobre os exercícios de redação, a serem realizados a partir dos livros do aluno da coleção ginasial *Português através de textos*, apresentadas no manual do professor da mesma coleção didática por Magda Soares, os temas de redação parecem funcionar como uma espécie de mote extraído de um texto previamente lido. Esses temas, por sua vez, estando próximos do cotidiano do aluno, funcionariam como o principal motor para a escrita original. A concepção de escrita, com que lida Magda Soares, assemelha o escrever a um ato criativo, despertado por interesses próprios dos alunos, cujo objetivo fundamental seria o de comunicar o mundo interior do aluno ao mundo exterior que o rodeia: “É importante que a redação não se torne uma atividade rotineira, é necessário que o aluno escreva não para satisfazer a uma exigência do professor, mas que escreva para responder a uma necessidade interior, a um interesse pessoal” (SOARES GUIMARÃES, 1969, p. 58). A ideia da redação escrita como algo que deve responder a uma necessidade interior e a um interesse pessoal do aluno parece manter uma estreita relação com uma psicologia da educação baseada na psicologia experimental, que, como vimos no primeiro capítulo desta tese, juntamente com a teoria sociológica de Durkheim e o pragmatismo de Dewey, fundamentava metodologias de ensino propugnadas pela Escola Nova. Tendo circulado no Brasil a partir dos anos de 1920, o ideário escolanovista passou a compor posteriormente os currículos de formação do professor secundarista, afetando também a formação de Magda Soares, feita em Letras Neolatinas, entre 1950 e 1953, na Universidade Federal de Minas Gerais, como a própria autora descreve em sua autobiografia intelectual (cf. SOARES, 2001b, p. 55-56).

Diferentemente do que tinha sido exposto por Aires da Mata Machado Filho, em seu artigo “Importância da composição”, veiculado na *Revista de Educação* em junho de 1951, o qual procurava considerar a composição escrita inserida numa dinâmica comunicativa, ligada a um contexto mais amplo, em *Português através de textos*, a esfera comunicativa da redação escrita aparece restrita à sala de aula, que constituiria o público ouvinte do autor, para o qual seu texto seria lido em voz alta: “[...] ao receber as redações, [o professor] pedirá a alguns alunos que leiam em voz alta o trabalho, de modo que, ao escreverem, possam sentir que o fazem para um público – os colegas – e sintam a *funcionalidade* do trabalho³⁷” (SOARES GUIMARÃES, 1969, p. 58, grifos da autora). Por outro lado, do mesmo modo que em

³⁷ Como vimos no capítulo anterior desta tese, o conceito de *funcionalidade*, empregado aqui por Magda Soares, parece ter sido extraído dos trabalhos do psicólogo suíço Edouard Claparède.

Machado Filho há a ideia de que o desenvolvimento da escrita se dá por um treino constante, ou seja, “aprende-se a escrever escrevendo”, sem a necessidade de aplicação de um método sistemático de escrita, em Magda Soares, há a ideia de que, possuindo a redação um caráter original e individual, torna-se necessária apenas a motivação para que ela se desenvolva, papel que seria exercido pela leitura de um texto.

Considerações finais

A leitura literária parece ter assumido um papel central nas atividades de ensino de língua portuguesa, durante o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX, ao funcionar como ponto de partida para o desenvolvimento da habilidade de ler em voz alta ou em silêncio, o aprendizado das regras gramaticais, a formação moral, a aquisição de conhecimentos sobre a literatura, a educação do gosto literário, e a elaboração da escrita.

Até os anos de 1930, a leitura em voz alta é representada como um modo de ler preeminente nas práticas de ensino da leitura, tanto na escola primária como na secundária. Por considerar a prática da leitura oralizada excessiva, pelo tempo que esta ocupava nas atividades de ensino em sala de aula, os pedagogistas da Escola Nova passam então a desferir críticas a ela. No curso secundário ministrado nesse período, entretanto, a leitura oral segue predominando, e mantém uma estreita relação com uma tradição de oralização do texto que remete à eloquência, pois seu ensino visava à formação de uma elite brasileira, cuja distinção se dava também por suas habilidades oratórias. Nas práticas de leitura de certos grupos sociais e ainda da escola primária e secundária, a leitura expressiva representava uma forma de apreciação da literatura.

A partir do final dos anos de 1920, difunde-se no Brasil o ideário escolanovista, o qual procurava se basear em conhecimentos científicos. Uma nova concepção de leitura silenciosa é concebida no âmbito da Escola Nova, fundamentando-se em dados da psicologia experimental, da biologia e da sociologia positivista. Amparada na psicologia experimental, surge então a noção de leitura silenciosa como sendo um processo fisiológico e psicológico. E apoiando-se em teorias sociológicas de Durkheim, sua aprendizagem se apresenta como uma necessidade imposta por uma exigência social, dada a quantidade de leituras a serem feitas em uma sociedade urbana, onde o número e a variedade de impressos a ler cresciam cada vez mais. O ideário escolanovista foi posteriormente apropriado pelo ensino secundário, devido provavelmente à pedagogização desse segmento de ensino, que teve início com a Reforma Francisco Campos e a instauração de cursos superiores de formação do magistério para o curso secundário, nos anos de 1930. As reverberações das ideias sobre a leitura silenciosa, elaboradas por educadores da Escola Nova, e difundidas na *Revista de Educação* entre as décadas de 1920 e 1940, são percebidas mais precisamente em impressos didáticos voltados ao ensino secundário, editados a partir dos anos de 1960, como a coleção *Português através de textos*, de Magda Soares.

A função moralizadora da leitura no curso secundário torna-se evidente, quando observamos o embate travado entre estudos clássicos e científicos, que se estendeu na história da educação brasileira, desde o final do século XIX até pelo menos os anos de 1940. Na disputa pela cultura letrada, afirmava-se a importância da leitura dos clássicos e do ideal humanista de formação moral. Mesmo após os estudos científicos terem saído como vencedores, na batalha contra o humanismo, até o final da década de 1960, permanece como uma herança da formação humanista a precedência da leitura literária na escola.

A explicação do texto literário parece ter assumido basicamente duas divisões: a explicação literal, ou comentário da forma, e a explicação literária, ou comentário do conteúdo. No ensino da leitura praticado no Brasil nas primeiras décadas do século XX, a explicação do texto nas aulas de português parece ter se tornado paulatinamente mais literária do que literal, ou seja, com mais ênfase no conteúdo do que na forma. Como parte da explicação literal, se dava também a aprendizagem das regras da gramática a partir do texto literário lido, o que remete a uma prática muito antiga, ligada ao próprio surgimento da gramática no mundo ocidental.

À leitura também se associava o ensino de escrita, que tomava como modelo um texto literário lido previamente. Entre 1900 e 1940, aproximadamente, o ensino da escrita mesclava regras da retórica/poética clássicas à noção de originalidade. A partir de 1950, esses preceitos retórico-poéticos são paulatinamente abandonados, para dar lugar a uma ideia de redação escrita como um processo criativo motivado pela leitura.

As formas de representação do ensino da leitura na escola secundária, durante o final do século XX e início do XXI, além de apresentarem uma variação conforme as finalidades a que o ensino da leitura literária estava sujeito na escola, também variaram de acordo com as condições históricas e sociais das quais elas emergiam, de modo que é possível perceber, na materialidade e nos discursos dos textos didáticos analisados, algumas permanências e rupturas com práticas do passado.

Referências bibliográficas

Livros escolares de português analisados

BARRETO, Fausto e LAET, Carlos. *Antologia nacional*. 14ª edição. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1929.

COSTA, Aída. *Primeiro livro de português*. Primeira série. 4ª edição. São Paulo: Editora do Brasil S/A, 1953.

COSTA, Aída. *Segundo livro de português*. Segunda série. 19ª edição. São Paulo: Editora do Brasil S/A, 1959.

COSTA, Aída. *Terceiro livro de português*. Terceira série. 5ª edição. São Paulo: Editora do Brasil S/A, 1955.

COSTA, Aída. *Quarto livro de português*. Quarta série. São Paulo: Editora do Brasil S/A, 1950.

NASCENTES, Antenor. *O idioma nacional na escola secundária*. São Paulo: Melhoramentos, 1935.

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: Editora Zelio Valverde, 1944.

OLIVEIRA, Alberto de. *Céu, terra e mar: prosa e verso*. Rio de Janeiro; São Paulo; Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves, 1914.

SOARES GUIMARÃES, Magda. *Português através de textos*. Manual do professor. Curso ginasial. 7ª edição. Belo Horizonte: Editora Bernardo Álvares S/A, 1969.

SOARES GUIMARÃES, Magda. *Português através de textos*. 1ª série. 10ª edição. Belo Horizonte: Editora Bernardo Álvares S/A, 1969.

SOARES GUIMARÃES, Magda. *Português através de textos*. 2ª série. 2ª edição. Belo Horizonte: Editora Bernardo Álvares S/A, 1967.

SOARES GUIMARÃES, Magda. *Português através de textos*. 3ª série. 2ª edição. Belo Horizonte: Editora Bernardo Álvares S/A, 1969.

RIBEIRO, João. *Seleção clássica*. 3ª edição. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1914.

Artigos de periódicos analisados

Revista Pedagógica (1890-1896)

ALI, Said. Os exames de madureza na Alemanha. *Revista Pedagógica*, Rio de Janeiro, Pedagogium, Secretaria de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos tomo 9, n. 48, p. 259-270, jun. 1896.

ALI, Said. Ensino secundário. *Revista Pedagógica*, Rio de Janeiro, Pedagogium, Secretaria de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos tomo 9, n. 48, p. 349-359, jun. 1896.

MENEZES VIEIRA. Revista Pedagógica. *Revista Pedagógica*, Rio de Janeiro, Pedagogium, Secretaria de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, tomo 1, n. 1, s/p., nov. 1890.

MENEZES VIEIRA. O Pedagogium – de 15 de maio de 1891 a 30 de abril de 1892. *Revista Pedagógica*, Rio de Janeiro, Pedagogium, Secretaria de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, tomo 3, n. 18, p. 324-344, ago. 1892.

MENEZES VIEIRA. O Pedagogium em 1895 – relatório do diretor. *Revista Pedagógica*, Rio de Janeiro, Pedagogium, Secretaria de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos tomo 9, n. 47, p. 96-113, mar. 1896.

REIS, Luiz dos. Os exames na China. *Revista Pedagógica*, Rio de Janeiro, Pedagogium, Secretaria de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos tomo 8, n. 40, 41 e 42, p. 236-247, dez. 1894.

REVISTA PEDAGÓGICA. Aviso aos professores. Rio de Janeiro, Pedagogium, Secretaria de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, tomo 1, n. 3, p. 192, dez. 1890.

REVISTA PEDAGÓGICA. Correio. Rio de Janeiro, Pedagogium, Secretaria de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, tomo 3, n. 15, p. 192, dez. 1891.

REVISTA PEDAGÓGICA. O terceiro tomo da Revista Pedagógica. Rio de Janeiro, Pedagogium, Secretaria de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, tomo 3, n. 18, p. 365, ago. 1892.

REVISTA PEDAGÓGICA. Crônica do Exterior: França. Rio de Janeiro, Pedagogium, Secretaria de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, tomo 3, n. 16 e 17, p. 247-254, fev. 1892.

REVISTA PEDAGÓGICA. Representação dirigida pelo magistério público ao Senado, pedindo a manutenção do Pedagogium. Rio de Janeiro, Pedagogium, Secretaria de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, tomo 3, n. 18, p. 369-373, ago. 1892.

REVISTA PEDAGÓGICA. O Pedagogium ante o Senado brasileiro. Sessão legislativa de 1892. Discurso pronunciado na sessão de 15 de setembro de 1892. Rio de Janeiro,

Pedagogium, Secretaria de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, tomo 5, n. 25/26/27, p. 9-30, set. 1893.

REVISTA PEDAGÓGICA. A imprensa didática brasileira. Rio de Janeiro, Pedagogium, Secretaria de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, tomo 6, n. 30/31/32, p. 133-134, mar. 1894.

REVISTA PEDAGÓGICA. Dura lex. Rio de Janeiro, Pedagogium, Secretaria de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, tomo 8, n. 43, p. 21, mar. 1895.

VERÍSSIMO, José. A Pedagogia – lição inaugural do curso do professor José Veríssimo, em maio de 1895. *Revista Pedagógica*, Rio de Janeiro, Pedagogium, Secretaria de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos tomo 8, n. 44, p. 139-164, jun. 1895.

VERÍSSIMO, José. A instrução secundária: ensino clássico – ensino moderno. *Revista Pedagógica*, Rio de Janeiro, Pedagogium, Secretaria de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos tomo 9, n. 48, p. 209-218, jun. 1896.

VERÍSSIMO, José. Lição 2ª do curso do Sr. José Veríssimo no Pedagogium. Segundo ano – 1896. *Revista Pedagógica*, Rio de Janeiro, Pedagogium, Secretaria de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos tomo 9, n. 48, p. 201-206, jul. 1896.

Revista de Educação (1927-1961)

BETTARELLO, Antenor Erveu; CAMARGO, Lázaro Ferraz. Leitura. *Revista de Educação*, São Paulo, Departamento de Educação, Secretaria de Estado dos Negócios da Educação de São Paulo, v. 3, n. 3, p. 10-25, set. 1933.

BRAY, Léo Cordemans de. Delinquência juvenil e serviço social. *Revista de Educação*, São Paulo, Departamento de Educação, Secretaria de Estado dos Negócios da Educação de São Paulo, v. 7, p. 77-83, set. 1934.

BUSH, Leontina Silva. Sugestões e planos para o ensino da leitura. *Revista de Educação*, São Paulo, Departamento de Educação, Secretaria de Estado dos Negócios da Educação de São Paulo, v. 7, p. 48-54, set. 1934.

BUSH, Leontina Silva. Sugestões e planos para o ensino da leitura. *Revista de Educação*, São Paulo, Departamento de Educação, Secretaria de Estado dos Negócios da Educação de São Paulo, v. 8, p. 80-87, dez. 1934.

CAMPOS, Ernesto de Souza. Educação literária e educação científica. *Educação*, São Paulo, Diretoria Geral da Instrução Pública e da Sociedade de Educação de São Paulo, v. 12, ano 3, n. 2, p. 161-170, ago. 1930. (Primeira fase da *Revista de Educação*).

CARDOSO, José. Respostas a consultas. *Educação*, São Paulo, Diretoria Geral da Instrução Pública e da Sociedade de Educação de São Paulo, v. 9, ano 3, n. 1-3, p. 157, out./nov./dez. 1929. (Primeira fase da *Revista de Educação*).

CARDOSO, José. Pela formação do professor secundário. *Revista de Educação*, São Paulo, Departamento de Educação, Secretaria de Estado dos Negócios da Educação de São Paulo, v. 33, n. 46 e 47, p. 91-93, jan./jun. 1945.

CASTRO, José Santana de. A leitura na escola primária. *Revista de Educação*, São Paulo, Departamento de Educação, Secretaria de Estado dos Negócios da Educação de São Paulo, v. 31, p. 155-164, jan./jun. 1944.

CLAPARÈDE, Edouard. Conceito funcional da educação. *Educação*, São Paulo, Diretoria Geral da Instrução Pública e da Sociedade de Educação de São Paulo, v. 3, n. 2, p. 113-121, mai. 1928. (Primeira fase da *Revista de Educação*).

CORRÊA, Lygia Alvares. Ensino de literatura. *Revista de Educação*, São Paulo, Departamento de Educação, Secretaria de Estado dos Negócios da Educação de São Paulo, v. 37, p. 85-90, set./dez. 1951.

CORRÊA, Lygia Alvares. Ensino de literatura (II). *Revista de Educação*, São Paulo, Departamento de Educação, Secretaria de Estado dos Negócios da Educação de São Paulo, v. 38, n. 62, 63, 64 e 65, p. 211-219, mar./jun./set./dez. 1952.

COSTA, Aída. Ensino das línguas vivas. *Revista de Educação*, São Paulo, Departamento de Educação, Secretaria de Estado dos Negócios da Educação de São Paulo, v. 37, p. 74-80, set./dez. 1951.

DAMASCO PENNA, J. B. “O idioma nacional na escola secundária”, Antenor Nascentes. Biblioteca de Educação, Companhia Melhoramentos de São Paulo. Resenha. *Revista de Educação*, Departamento de Educação, Secretaria de Estado dos Negócios da Educação de São Paulo, v. 13 e 14, p. 205-207, mar./jun. 1936.

DORIA, A. de Sampaio. A cultura do pensamento. *Educação*, São Paulo, Diretoria Geral da Instrução Pública e da Sociedade de Educação de São Paulo, v. 1, n. 1, p. 271-299, dez. 1927. (Primeira fase da *Revista de Educação*).

DUMAS, Georges. Psicologia de laboratório. *Educação*, São Paulo, Diretoria Geral da Instrução Pública e da Sociedade de Educação de São Paulo, v. 1, n. 1, p. 104-107, out. 1927. (Primeira fase da *Revista de Educação*).

DUMAS, Georges. A função do ensino secundário e as nações latino-americanas. *Educação*, São Paulo, Diretoria Geral da Instrução Pública e da Sociedade de Educação de São Paulo, v. 1, n. 3, p. 378-381, dez. 1927. (Primeira fase da *Revista de Educação*).

EDUCAÇÃO. “Psicologia experimental”, Henri Piéron. Tradução de Lourenço Filho. Biblioteca de Educação, Companhia Melhoramentos de São Paulo. Resenha. São Paulo, Diretoria Geral da Instrução Pública e da Sociedade de Educação de São Paulo, v. 1, n. 1, p. 87-88, out. 1927. (Primeira fase da *Revista de Educação*).

EDUCAÇÃO. São Paulo, Diretoria Geral da Instrução Pública e da Sociedade de Educação de São Paulo, v. 8, n. 2, s.p., ago. 1929. (Primeira fase da *Revista de Educação*).

EDUCAÇÃO. A literatura brasileira contemporânea. São Paulo, Diretoria Geral da Instrução Pública e da Sociedade de Educação de São Paulo, v. 8, n. 2, p. 262-265, ago. 1929. (Primeira fase da *Revista de Educação*).

EDUCAÇÃO. São Paulo, Diretoria Geral da Instrução Pública e da Sociedade de Educação de São Paulo, v. 10, n. 1, s.p., jan. 1930. (Primeira fase da *Revista de Educação*).

FLEURY, Renato Seneca. Ensino secundário. *Revista de Educação*, São Paulo, Departamento de Educação, Secretaria de Estado dos Negócios da Educação de São Paulo, v. 8, p. 30-35, set. 1934.

FONSECA, Orlando. O ensino do latim. *Revista de Educação*, São Paulo, Departamento de Educação, Secretaria de Estado dos Negócios da Educação de São Paulo, v. 4, n. 4, p. 131-143, dez. 1933.

GERSTMAYER, Eva E.. O ensino da leitura no segundo grau. *Educação*, São Paulo, Diretoria Geral da Instrução Pública e da Sociedade de Educação de São Paulo, v. 7, n. 3, p. 282-286, jun. 1929. (Primeira fase da *Revista de Educação*).

GRAY, William S.. Principais reformas modernas no ensino da leitura. *Educação*, São Paulo, Diretoria Geral da Instrução Pública e da Sociedade de Educação de São Paulo, v. 7, n. 3, p. 272-274, jun. 1929. (Primeira fase da *Revista de Educação*).

GRISI, Rafael. O ensino da leitura: o método e a cartilha. *Revista de Educação*, São Paulo, Departamento de Educação, Secretaria de Estado dos Negócios da Educação de São Paulo, v. 32, p. 36-90, jun./dez. 1944.

HARDY, Marjorie. A leitura de livros no primeiro grau. *Educação*, São Paulo, Diretoria Geral da Instrução Pública e da Sociedade de Educação de São Paulo, v. 7, n. 3, p. 276-282, jun. 1929. (Primeira fase da *Revista de Educação*).

ISOLDI, Francisco. A importância da cultura de humanidades nas escolas. *Educação*, São Paulo, Diretoria Geral da Instrução Pública e da Sociedade de Educação de São Paulo, v. 5, n. 1, p. 67-71, out. 1928. (Primeira fase da *Revista de Educação*).

KOPKE, Carlos Burlamaqui. Metodologia literária. *Revista de Educação*, São Paulo, Departamento de Educação, Secretaria de Estado dos Negócios da Educação de São Paulo, v. 37, n. 59, p. 50-52, jun. 1951.

MACHADO FILHO, Aires da Mata. Importância da composição. *Revista de Educação*, São Paulo, Departamento de Educação, Secretaria de Estado dos Negócios da Educação de São Paulo, v. 37, n. 59, p. 101-102, jun. 1951.

MELLO, Amphilophio. Uma brilhante e edificante revista do ensino paulista. *Educação*, São Paulo, Diretoria Geral da Instrução Pública e da Sociedade de Educação de São Paulo, v. 9, n. 1/3, p. 158-159, out./nov./dez. 1929. (Primeira fase da *Revista de Educação*).

MENDES, Amadeu *et al.* *Educação*, São Paulo, Diretoria Geral da Instrução Pública e da Sociedade de Educação de São Paulo, v. 1, n. 1, s.p., out. 1927. (Primeira fase da *Revista de Educação*).

MONIZ, Gonçalo. Defeitos da legislação brasileira relativamente ao ensino secundário. *Educação*, São Paulo, Diretoria Geral da Instrução Pública e da Sociedade de Educação de São Paulo, v. 9, ano 3, n. 1 a 3, p. 202-216, out./nov./dez. 1929. (Primeira fase da *Revista de Educação*).

OLIVEIRA, C. A. Barbosa de. O problema brasileiro da escola secundária: bases do inquérito destinado à Terceira Conferência Nacional de Educação. *Educação*, São Paulo, Diretoria Geral da Instrução Pública e da Sociedade de Educação de São Paulo, v. 7, n. 1 a 3, p. 145-155, abr./jun. 1929. (Primeira fase da *Revista de Educação*).

REVISTA DE EDUCAÇÃO. Nova fase da “Revista de Educação”. São Paulo, Departamento de Educação, Secretaria de Estado dos Negócios da Educação de São Paulo, v. 29, p. 2, mar. 1941/jun. 1943.

REVISTA DE EDUCAÇÃO. São Paulo, Departamento de Educação, Secretaria de Estado dos Negócios da Educação de São Paulo, v. 37, n. 59, jun. 1951.

REVISTA DE EDUCAÇÃO. São Paulo, Departamento de Educação, Secretaria de Estado dos Negócios da Educação de São Paulo, v. 37, n. 60/61, set./dez. 1951.

SILVA, Antonio Gonçalves da. Educação estética – Gonçalves Dias. *Educação*, São Paulo, Diretoria Geral da Instrução Pública e da Sociedade de Educação de São Paulo, v. 3, n. 1, p. 57-77, abr. 1928. (Primeira fase da *Revista de Educação*).

SILVEIRA BUENO. O estudo de Camões. *Educação*, São Paulo, Departamento de Educação, Secretaria de Estado dos Negócios da Educação de São Paulo, v. 8, n. 6 e 7, p. 14-15, jun./jul. 1932.

SILVEIRA, Carlos da. Apontamentos para uma história do ensino público em São Paulo: revistas de ensino. *Educação*, São Paulo, Diretoria Geral da Instrução Pública e da Sociedade de Educação de São Paulo, v. 7, n. 3, p. 323-332, jun. 1929. (Primeira fase da *Revista de Educação*).

STREHLNEEK, Olga. A psicologia da leitura e suas conseqüências educacionais. *Revista de Educação*, São Paulo, Departamento de Educação, Secretaria de Estado dos Negócios da Educação de São Paulo, v. 32, p. 104-118, jun./dez. 1944.

SUD MENNUCCI. “Psicologia experimental”, Henri Piéron; “A escola e a psicologia experimental”, Edouard Claparède. Tradução de Lourenço Filho. Biblioteca de Educação, Companhia Melhoramentos de São Paulo. Resenha. *Educação*, São Paulo, Diretoria Geral da Instrução Pública e da Sociedade de Educação de São Paulo, v. 3, n. 2, p. 193-196, mai. 1928. (Primeira fase da *Revista de Educação*).

SUD MENNUCCI. “Educação e Sociologia”, Emile Durkheim. Tradução de Lourenço Filho. Biblioteca de Educação, Companhia Melhoramentos de São Paulo. Resenha. *Educação*, São Paulo, Diretoria Geral da Instrução Pública e da Sociedade de Educação de São Paulo, v. X, n. 1, ano 3, p. 81-85, jan. 1930. (Primeira fase da *Revista de Educação*).

TEIXEIRA, Elza. A leitura no primeiro grau. *Revista de Educação*, São Paulo, Departamento de Educação, Secretaria de Estado dos Negócios da Educação de São Paulo, v. 31, p. 96-120, jan./jun. 1944.

VENANCIO FILHO, Francisco. Entre livros... *Educação*, São Paulo, Diretoria Geral da Instrução Pública e da Sociedade de Educação de São Paulo, v. 8, n. 6 e 7, p. 140-146, jun./jul. 1932. (Primeira fase da *Revista de Educação*).

VIEIRA, Maria de Lourdes. O ensino da leitura nas classes adiantadas. *Revista de Educação*, São Paulo, Departamento de Educação, Secretaria de Estado dos Negócios da Educação de São Paulo, v. 29, p. 55-59, mar. 1941/jun. 1943.

VILAÇA, Oscar. O ensino secundário. *Revista de Educação*, São Paulo, Departamento de Educação, Secretaria de Estado dos Negócios da Educação de São Paulo, v. 30, p. 77-80, jul./dez. 1943.

Programas de ensino e legislação educacional

IMPERIAL COLÉGIO PEDRO II. Programa do Ensino da Instrução Secundária do Município da Corte, tanto no Internato como no Externato do Imperial Colégio de Pedro II, organizado pelo Conselho Diretor, e aprovado pelo Aviso da Secretaria de Estado dos Negócios do Império de 23 de janeiro de 1858. In: 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.

IMPERIAL COLÉGIO PEDRO II. Programa do Ensino para o ano letivo de 1863, organizado pelo Conselho Diretor da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, e na forma do artigo 29 do regulamento de 24 de outubro de 1857, e segundo plano de estudos que baixou o Decreto n. 2.883 de 1º de fevereiro de 1862. In: 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.

IMPERIAL COLÉGIO PEDRO II. Plano e Programa do Ensino do Imperial Colégio de Pedro II [1870]. In: 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.

IMPERIAL COLÉGIO PEDRO II. Plano e Programa do Ensino do Imperial Colégio de Pedro II organizado de conformidade com o Decreto n. 6130 de 1º de março de 1876 [1877]. In: 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.

IMPERIAL COLÉGIO PEDRO II. Plano e Programa do Ensino do Imperial Colégio de Pedro II organizado de conformidade com o art. 8º do Decreto n. 8051 de 24 de maio de 1881 e aprovado pelo Aviso do Ministério do Império de 11 de maio de 1881. In: 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.

IMPERIAL COLÉGIO PEDRO II. Plano e Programa do Ensino do Imperial Colégio de Pedro II organizado de conformidade com o parágrafo 1º do art. 2º do Decreto n. 8227 de 24 de agosto de 1881 e aprovado pelo Aviso do Ministério do Império de 23 de março de 1882. In: 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.

BRASIL. Escola Primária do 1º Grau (Curso elementar). In: *Revista Pedagógica*, Rio de Janeiro, Pedagogium, Secretaria de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, tomo 1, p. 59-77, out. 1890-mar. 1891.

BRASIL. Programa para as escolas primárias do 2º grau em 1891. In: *Revista Pedagógica*, Rio de Janeiro, Pedagogium, Secretaria de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, tomo 2, n. 4, p. 260, jul. 1891.

BRASIL. Reforma do Ensino Secundário. Decreto 19.890 de 18-04-1931. Exposição de Motivos. In: BICUDO, Joaquim de Campos. *O ensino secundário no Brasil e sua atual legislação (de 1931 a 1941 inclusive)*. São Paulo: AIFES, 1942.

BRASIL. Programa de Francês. Expedido em 30 de junho de 1931, nos termos do artigo 10 do decreto 19.890 de 18-04-1931. In: BICUDO, Joaquim de Campos. *O ensino secundário no Brasil e sua atual legislação (de 1931 a 1941 inclusive)*. São Paulo: AIFES, 1942.

BRASIL. Programa de Latim. Expedido em 30 de junho de 1931, nos termos do artigo 10 do decreto 19.890 de 18-04-1931. In: BICUDO, Joaquim de Campos. *O ensino secundário no Brasil e sua atual legislação (de 1931 a 1941 inclusive)*. São Paulo: AIFES, 1942.

BRASIL. Programa de Português. Expedido em 30 de junho de 1931, nos termos do artigo 10 do decreto 19.890 de 18-04-1931. In: BICUDO, Joaquim de Campos. *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: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, Ministério da Educação e Saúde. *Ensino secundário no Brasil: organização, legislação vigente, programas*. Rio de Janeiro: INEP, 1942.

BRASIL. Programa de Português do Curso Ginásial. Expedido pela Portaria Ministerial nº 170, de 11 de julho de 1942. In: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, Ministério da Educação e Saúde. *Ensino secundário no Brasil: organização, legislação vigente, programas*. Rio de Janeiro: INEP, 1942.

BRASIL. Programa de Português dos Cursos Clássico e Científico. Expedido pela Portaria Ministerial nº 87, de 23 de janeiro de 1943. In: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, Ministério da Educação e Saúde. *Ensino secundário no Brasil: organização, legislação vigente, programas*. Rio de Janeiro: INEP, 1942.

BRASIL. Programa de Português do Curso Ginásial. Expedido pela Portaria Ministerial nº 966, de 02 de outubro de 1951. In: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, Ministério da Educação e Saúde. *Ensino secundário no Brasil: organização, legislação vigente, programas*. Rio de Janeiro: INEP, 1942.

BRASIL. Programa de Português do Curso Colegial. Expedido pela Portaria Ministerial nº 966, de 02 de outubro de 1951. In: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, Ministério da Educação e Saúde. *Ensino secundário no Brasil: organização, legislação vigente, programas*. Rio de Janeiro: INEP, 1942.

GINÁSIO NACIONAL. Programa do Ensino do Ginásio Nacional do ano de 1891, pelo plano da reforma de 8 de novembro, art. 6º do regulamento de 22 de novembro de 1890. In: *Revista Pedagógica*, Rio de Janeiro, Pedagogium, Secretaria de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, tomo 2, n. 2, p. 60-96, mai. 1891.

GINÁSIO NACIONAL. Programa do Ensino do Ginásio Nacional do ano de 1892. In: 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.

GINÁSIO NACIONAL. Programa do Ensino do Ginásio Nacional do ano de 1893. In: 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.

GINÁSIO NACIONAL. Programa do Ensino do Ginásio Nacional, de acordo com o regulamento aprovado pelo Decreto n. 1652 de 15 de janeiro de 1894 para ano de 1895. In: 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.

GINÁSIO NACIONAL. Programas provisórios do Ginásio Nacional para o ensino no ano letivo de 1898, organizados de acordo com o Regulamento n. 2.858 de 30 de março de 1898. In: 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.

COLÉGIO PEDRO II. Programas de Ensino / Colégio de Pedro II / 1912. In: 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.

COLÉGIO PEDRO II. Programas de Ensino do Colégio de Pedro II de 1915. In: VECHIA, Ariclê & LORENZ, Karl Michael (orgs.). *Programa de ensino da escola secundária brasileira: 1850-1951*. Curitiba: Editora do Autor, 1998.

COLÉGIO PEDRO II. Programas de Ensino do Colégio de Pedro II [1916]. In: 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.

COLÉGIO PEDRO II. Programas de Ensino do Colégio de Pedro II para o ano de 1926. In: 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.

COLÉGIO PEDRO II. Programas de Ensino do Colégio de Pedro II para o ano de 1928. In: 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.

COLÉGIO PEDRO II. Programas de Ensino do Colégio de Pedro II para o ano de 1929. In: 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.

COLÉGIO PEDRO II. Programas de Ensino do Colégio de Pedro II para o ano de 1930. In: 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.

BRASIL. Programas do Curso Fundamental do Ensino Secundário expedidos pela Portaria de 30 de junho de 1931. In: 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.

RIO DE JANEIRO. Programas das Escolas do Distrito Federal. In: *Revista de Educação*, São Paulo, Departamento de Educação, Secretaria de Estado dos Negócios da Educação de São Paulo, v. 8, p. 287-314, dez. 1934.

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: 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.

BRASIL. Portaria nº 966, de 2 de outubro de 1951, aprova os programas dos cursos ginásial e colegial, elaborados pela Congregação do Colégio Pedro II. In: 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.

BRASIL. Portaria nº 1.045, de 14 de dezembro de 1951, expede os planos de desenvolvimento dos programas mínimos do ensino secundário e respectivas instruções metodológicas. In: 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.

BRASIL. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Amplitude e Desenvolvimento das Matérias Obrigatórias. In: 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.

PORTUGAL. Instruções para professores de gramática latina, grega, hebraica e de retórica (1759). In: FAVERO, 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 portuguesa*. Edição crítica de Carlos Assunção. Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa, 2000.

Obras de referência

ABRAMS, Meyer Howard. *O espelho e a lâmpada: teoria romântica e tradição crítica*. Tradução Alzira Vieira Allegro. São Paulo: Editora Unesp, 2010.

ABREU, Márcia. Da maneira correta de ler: Leitura das belas letras no Brasil Colonial. In: ABREU, Márcia (org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

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

ACÍZELO DE SOUZA, Roberto. Humanidades em tempos de crise. In: *E a literatura, hoje?: estudos de crítica, história e teoria literárias*. Chapecó: Argos, 2018.

ACÍZELO DE SOUZA, Roberto. *O império da eloquência: retórica e poética no Brasil oitocentista*. Rio de Janeiro: EdUERJ, EdUFF, 1999.

ALENCAR, José de. *Senhora*. São Paulo: Ática, 1983.

ALENCAR, José de. *Como e porque sou romancista*. Campinas: Pontes, 2005.

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

ARIÈS, Philippe. Por uma história da vida privada. In: CHARTIER, Roger (org.). *História da vida privada 3: da Renascença ao Século das Luzes*. Tradução Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

ARISTÓTELES. *Poética*. Tradução de Eudoro de Sousa. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda; F.C.S.H. da Universidade Nova de Lisboa, 1986.

AUGUSTI, Valéria. Do gosto inculto à apreciação douta: a consagração do romance no Brasil dos oitocentos. In: ABREU, Márcia (org.). *Trajetórias do romance: circulação, leitura e escrita nos séculos XVIII e XIX*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 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.

BASSETO, Bruno Fregni. Apresentação. In: QUINTILIANO, Marcos Fábio. *Instituição oratória*. Tradução e notas de Bruno Fregni Basseto. Campinas: Editora da Unicamp, 2015, tomo I.

BASTOS, Maria Helena Camara. Apêndice – a imprensa periódica educacional no Brasil: de 1808 a 1944. In: CATANI, Denice Barbara e BASTOS, Maria Helena (orgs.). *Educação em revista: a imprensa periódica e a História da Educação*. São Paulo: Escrituras Editora, 2002.

BATISTA, Antonio Augusto Gomes. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: ALB/Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1999.

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

BINZER, Ina von. *Os meus romanos: alegrias e tristezas de uma educadora alemã no Brasil*. Tradução de Alice Rossi e Luisita da Gama Cerqueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

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

BORNATTO, Suzete. *A tradição e os singulares: o ensino de português proposto em livros didáticos por professores universitários do Paraná (1944 – 1980)*. Tese de Doutorado. Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, 2011.

BRANCO, António. Pedagogia do cânone literário escolar: adequação e violência, rejeição e desejo. 2000. Disponível em <<http://www.ectep.com/literacias/canone.html>>.

BUNZEN, Clecio. O livro didático de Português como gênero do discurso: implicações teóricas e metodológicas. *Anais do I simpósio sobre o livro didático de língua materna e estrangeira*. Rio de Janeiro, 2008, p. 10. Disponível em <http://letramento.iel.unicamp.br/portal/wp-content/uploads/2009/07/artigo_clecio.pdf>.

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.

BURKE, Peter. *O que é história cultural?*. Tradução de Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BURKE, Peter. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: BURKE, Peter (org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. São Paulo; Rio de Janeiro: Duas cidades; Ouro sobre Azul, 2004.

CANDIDO, Antonio. *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos 1750-1880*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2007.

CARRETER, Fernando Lázaro & LARA, Cecília de. *Manual de explicação de textos – cursos médio e superior*. São Paulo: Centro Universitário, 1962.

CASTELLO, José Aderaldo. Prefácio. In: CARRETER, Fernando Lázaro & LARA, Cecília de. *Manual de explicação de textos – cursos médio e superior*. São Paulo: Centro Universitário, 1962.

CATANI, Denice Barbara. A imprensa periódica educacional: as revistas de ensino e o estudo do campo educacional. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 10, n. 20, p. 115-130, jul./dez. 1996.

CATANI, Denice Barbara. A geração de instrumentos de pesquisa em História da Educação: estudos sobre revistas de ensino. In: VIDAL, Diana Gonçalves; HILSDORF, Maria Lúcia Spedo (orgs.). *Brasil 500 anos: tópicos em História da Educação*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

CATANI, Denice Barbara & SOUSA, Cynthia Pereira de (orgs.). *Imprensa periódica educacional paulista (1890-1996): catálogo*. São Paulo: Plêiade, 1999.

CAVALLO, Guglielmo. Entre *volumen* e *codex*: a leitura no mundo romano. In: CAVALLO, Guglielmo e CHARTIER, Roger (orgs.). *História da leitura no mundo ocidental 1*. Tradução de Fulvia M. L. Moretto, Guacira Marcondes Machado e José Antônio de Macedo Soares. São Paulo: Editora Ática, 2002.

CAVALLO, Guglielmo & CHARTIER, Roger. *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, 2002.

CAVALLO, Guglielmo & CHARTIER, Roger. *História da leitura no mundo ocidental 2*. Tradução de Claudia Cavalcanti, Fulvia M. L. Moretto, Guacira Marcondes Machado e José Antonio de Macedo Soares. São Paulo: Editora Ática, 1999.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. A Escola Nova e o impresso: um estudo sobre estratégias editoriais de difusão do escolanovismo no Brasil. In: FARIA FILHO, Luciano

Mendes de (org.). Modos de ler. *Formas de escrever: estudos de história da leitura e escrita no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

CHARTIER, Anne-Marie & HÉBRARD, Jean. *Discours sur la lecture (1880-1980)*. Paris: BPI – Centre Georges-Pompidou, 1989.

CHARTIER, Anne-Marie & HÉBRARD, Jean. *Discursos sobre a leitura (1880-1980)*. Tradução de Osvaldo Biato e Sérgio Bath. São Paulo: Ática, 1995.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel, 2002.

CHARTIER, Roger. As práticas da escrita. In: CHARTIER, Roger (org.). *História da vida privada 3: da Renascença ao Século das Luzes*. Tradução Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

CHARTIER, Roger. Apêndice: Aula inaugural do Collège de France. Tradução de Pedro Armando de Almeida Magalhães. In: ROCHA, João Cezar de Castro (org.). *Roger Chartier. A força das representações: história e ficção*. Chapecó: Argos, 2011.

CHARTIER, Roger. História intelectual do autor e da autoria. In: FAULHABER, Priscila e LOPES, José Sérgio Leite (orgs.). *Autoria e história cultural da ciência – Roger Chartier*. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2012.

CHARTIER, Roger. *O que é um autor?: revisão de uma genealogia*. Tradução de Luzmara Curcino e Carlos Eduardo Bezerra. São Carlos: EDUFSCAR, 2014.

CHERVEL, André. *La culture scolaire: une approche historique*. Paris: Éditions Berlin, 1998.

CHERVEL, André & COMPÈRE, Marie-Madeleine. As humanidades no ensino. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 2, jul./dez., p. 149-170, 1999.

CHOMPRÉ, Pierre. Avertissement. In: *Selecta latini sermonis exemplaria: è scriptoribus probatissimis, ad christiane juventutis usum collecta*. Paris: Typis Augusti Delalain, 1828 <Disponível em: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k6459974r/f7.image>>.

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.

CLAPARÈDE, Edouard. *A escola e a psicologia experimental*. Tradução de Lourenço Filho. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1928.

COELHO, Nelly Novaes. *Panorama histórico da literatura infantil/juvenil: das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo*. São Paulo: Editora Ática, 1991.

COMPANHIA MELHORAMENTOS DE SÃO PAULO. Biblioteca de Educação. Quarta capa. In: CLAPARÈDE, Edouard. *A escola e a psicologia experimental*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1928.

COURTINE, Jean-Jacques. *Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos*. Tradução de Cristina de Campos Velho Birck, Didier Martin, Maria Lúcia Merregalli, Maria Regina Borges Osório, Sandra Dias Loguércio, Vicente Leclercq. São Carlos: EdUSFCar, 2014.

COURTINE, Jean-Jacques & HAROCHE, Claudine. *História do rosto: exprimir e calar as emoções (do século XVI ao começo do século XIX)*. Tradução de Marcus Penchel. Petrópolis: Vozes, 2016.

CURTIUS, Ernest Robert. *Literatura europeia e Idade Média latina*. Tradução de Teodoro Cabral e Paulo Rónai. São Paulo: Edusp, 2013.

DARNTON, Robert. História da leitura. In: BURKE, Peter (org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

DIONÍSIO TRÁCIO. *Gramática – comentários antigos*. Tradução espanhola, introdução e notas de Vicente Bécares Botas. Madri: Editorial Gredos, 2002.

DURKHEIM, Émile. *Educação e sociologia*. Tradução de Lourenço Filho. São Paulo: Edições Melhoramentos, s.d.

GONDRA, José Gonçalves. O veículo de circulação da pedagogia oficial da República: a “Revista Pedagógica”. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 78, n. 188/189/190, p. 374-395, jan./dez. 1997.

FAGUET, Émile. *A arte de ler*. Tradução de Adriana Lisboa. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009.

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.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

FRANCA S. J., Pe. Leonel. O método pedagógico dos jesuítas. *O “Ratio Studiorum”*: introdução e tradução. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

FRANCINI, Walter Augusto. A crise do ensino secundário: causas e remédios. *Atualidades Pedagógicas*, São Paulo, ano IV, n. 22, jul./ago., p. 25-26, 1953.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Folhetos de cordel: experiências de leitores/ouvintes (1930-1950). In: PAIVA, Aparecida; PAULINO, MARTINS, Aracy; Graça; VERSIANI, Zélia. *Leitura e letramento: espaços, suportes e interfaces. O jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2007.

GRAFTON, Anthony. O leitor humanista. In: CAVALLO, Guglielmo e CHARTIER, Roger (orgs.). *História da leitura no mundo ocidental I*. Tradução de Fulvia M. L. Moretto, Guacira Marcondes Machado e José Antônio de Macedo Soares. São Paulo: Editora Ática, 1999.

Haidar, Maria de Lourdes Mariotto. *O ensino secundário no Império brasileiro*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1972.

Hallewel, Laurence. *O livro no Brasil: sua história*. Tradução de Maria da Penha Villalobos, Lólio Lourenço de Oliveira e Geraldo Gerson de Souza. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.

Hamesse, Jacqueline. O modelo escolástico da leitura. In: Cavallo, Guglielmo e Chartier, Roger (orgs.). *História da leitura no mundo ocidental 1*. Tradução de Fulvia M. L. Moretto, Guacira Marcondes Machado e José Antônio de Macedo Soares. São Paulo: Editora Ática, 2002.

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.

Hansen, João Adolfo. A civilização pela palavra. In: Lopes, Eliane Marta Teixeira; Faria Filho, Luciano Mendes de; Veiga, Cynthia Greive. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

Hansen, João Adolfo. Política católica, instituição retórica e oratória sacra no Brasil colonial. In: Courtine, Jean-Jacques; Piovezani, Carlos (orgs.). *História da fala pública: uma arqueologia dos poderes do discurso*. Petrópolis: Editora Vozes, 2015.

Hilsdorf, Maria Lúcia Spedo. *História da educação: leituras*. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

Hugo de São Vítor. *Didascálicon: da arte de ler*. Tradução de Antonio Marchionni. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2007.

Jeager, Werner Wilhelm. *Paideia: a formação do homem grego*. Tradução de Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

Lajolo, Marisa & Zilberman, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Editora Ática, 1996.

Le Goff, Jacques. *História e memória*. Tradução de Irene Ferreira, Bernardo Leitão, Suzana Ferreira Borges. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012.

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.

Lausberg, Heinrich. *Elementos de retórica literária*. Tradução de R. M. Rosado Fernandes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

LEGOUVÉ, Ernest. *L'Art de la lecture à l'usage de l'enseignement secondaire*. Paris: Imp. A. Lahure, 1877.

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.

LEMME, Paschoal. *Memórias de um educador: infância, adolescência, mocidade*. Brasília: Inep, 2004, volume I.

LEPENIES, Wolf. *As três culturas*. Tradução de Maria Clara Cescato. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

LLOSA, Mario Vargas. É possível pensar o mundo moderno sem o romance?. In: MORETTI, Franco (org.). *A cultura do romance*. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstron. Claparède e a pedagogia atual. In: CLAPARÈDE, Edouard. *A escola e a psicologia experimental*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1928.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstron. Introdução ao estudo da Escola Nova. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1930.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstron. A linguagem e o ensino do idioma. In: NASCENTES, Antenor. *O idioma nacional na escola secundária*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1935.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstron. *Testes ABC: para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita*. 8ª edição. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1964.

LYONS, John. *Introdução à linguística teórica*. Tradução de Rosa Virgínia Mattos e Silva e Hélio Pimentel. São Paulo: Editora Nacional; Edusp, 1979.

MAGALHÃES Júnior, Raimundo. *José de Alencar e sua época*. Rio de Janeiro; Brasília: Civilização Brasileira; INL, 1977.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação: da Antiguidade aos nossos dias*. Tradução de Gaetano Lo Monaco. São Paulo: Cortez, 2010.

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. Tradução de Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

MARROU, Henri. *Saint Augustin et l'augustinisme*. Paris: Éditions du Seuil, 1955.

MARROU, Henri-Irénée. *História da educação na Antiguidade*. Tradução de Mário Leônidas Casanova. São Paulo: Herder; Edusp, 1966.

MAURER Jr., Teodoro Henrique. A propósito da reforma do ensino secundário. *Atualidades Pedagógicas*, São Paulo, ano VII, n. 37, jan./abr., p. 9-10, 1956.

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.

MOISÉS, Massaud. *Dicionário de termos literários*. São Paulo: Cultrix, 2004.

MONARCHA, Carlos. *Brasil arcaico, escola nova: ciência, técnica e utopia nos anos 1920-1930*. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os sentidos da alfabetização: (São Paulo / 1876-1994)*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática: história, teoria e análise, ensino*. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

NUNES, José Horta. *Formação do leitor brasileiro: imaginário da leitura no Brasil Colonial*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1994.

OLSON, David R. *O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita*. Tradução de Sérgio Bath. São Paulo: Editora Ática, 1997.

PARKES, Malcolm. Ler, escrever, interpretar o texto: práticas monásticas na Alta Idade Média. In: CAVALLO, Guglielmo e CHARTIER, Roger (orgs.). *História da leitura no mundo ocidental 1*. Tradução de Fulvia M. L. Moretto, Guacira Marcondes Machado e José Antônio de Macedo Soares. São Paulo: Editora Ática, 2002.

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

PFROMM NETTO, Samuel *et al.* *O livro na educação*. Rio de Janeiro: Primor/Instituto Nacional do Livro, 1974.

PLATÃO. *A República*. Tradução de Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

QUEIROZ, Rachel de; QUEIROZ, Maria Luíza de. *Tantos anos*. São Paulo: Siciliano, 1998.

QUINTILIANO, Marcos Fábio. *Instituição oratória*. Tradução e notas de Bruno Fregni Basseto. Campinas: Editora da Unicamp, 2015, tomo I, livro I; tomo IV, livro XI.

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.

Regra de São Bento. Disponível em: <<http://beneditinos.org.br/2012/02/regra-de-sao-bento/#48>>).

REIS, Francisco Sotero dos. Lição I. In: *Curso de literatura portuguesa e brasileira: fundamentos teóricos e autores brasileiros*. ACÍZELO DE SOUZA, Roberto (org.). Rio de Janeiro: Caetés, 2014.

RESTAINO, Hilda Cristina. *O ensino de língua portuguesa e de leitura na República Velha: aliado da cultura brasileira ou representante da tradição?* Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

RIBEIRO, Ernesto Carneiro. Educação e moral. In: GONÇALVES, Magaly Trindade; AQUINO, Zélia Thomaz de; SILVA, Zina Bellodi (orgs.). *Antologia de antologias: prosadores brasileiros "revisitados"*. São Paulo: Musa Editora, 1996.

RIBEIRO, Maria Luísa 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: Editora 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.

SANTO AGOSTINHO. *Confissões*. Tradução de Maria Luiza Jardim Amarante. São Paulo: Paulus, 1984.

SANTO AGOSTINHO. *A doutrina cristã: manual de exegese e formação cristã*. Tradução de Ir. Nair de Assis Oliveira, csa. São Paulo: Paulus, 2002.

SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHAPOCHNIK, Nelson. Sobre a leitura e a presença de romances nas bibliotecas e gabinetes de leitura brasileiros. In: ABREU, Márcia (org.). *Trajetórias do romance: circulação, leitura e escrita nos séculos XVIII e XIX*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

SEVCENKO, Nicolau. A capital irradiante: técnica, ritmos e ritos do Rio. In: SEVCENKO, Nicolau (org.). *História da vida privada no Brasil 3 – República: da Belle Époque à Era do Rádio*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SILVEIRA BUENO, Francisco da. *Manual de calífasia e arte de dizer: para uso das escolas normais e cursos de declamação*. São Paulo: São Paulo Editora Ltda., 1930.

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; ABL, 2001a.

SOARES, Magda. *Metamemória-memórias: travessia de uma educadora*. São Paulo: Cortez, 2001b.

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

SOUZA, Silvia Cristina Martins. ‘Quantos poetas perdidos para sempre, quanta rima destinada ao olvido da humanidade!’: produção e circulação de poesias no Rio de Janeiro de fins do século XIX e início do século XX. *Vária História*, Belo Horizonte, vol. 31, n. 56, p. 581-606, mai./ago. 2015.

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 I*. Tradução de Fulvia M. L. Moretto, Guacira Marcondes Machado e José Antonio de Macedo Soares. São Paulo: Ática, 2002.

TWAIN, Mark. *The autobiography of Mark Twain*. Arranged and edited, with an introduction and notes, by Charles Neider. New York: Harper Collins, 2000.

VASCONCELOS, Sandra Gardini. Nona lição. Público leitor e romance. In: *Dez lições sobre o romance inglês do século XVIII*. São Paulo: Boitempo, 2016.

VIDAL, Diana Gonçalves. Livros por toda parte: o ensino ativo e a racionalização da leitura nos anos 1920 e 1930 no Brasil. In: ABREU, Márcia (org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras – Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola Nova e processo educativo. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VILLALTA, Luiz Carlos. Os leitores e os usos dos livros na América Portuguesa. In: ABREU, Márcia (org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras – Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999.

WARDE, Mirian Jorge. Para uma história disciplinar: psicologia, criança e pedagogia. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2006.

WITTMANN, Reinhard. Existe uma revolução da leitura no final do século XVIII?. In: CAVALLO, Guglielmo e CHARTIER, Roger (orgs.). *História da leitura no mundo ocidental I*. Tradução de Cláudia Cavalcanti, Fulvia M. L. Moretto, Guacira Marcondes Machado e José Antônio de Macedo Soares. São Paulo: Editora Ática, 2002.

ZILBERMAN, Regina. No começo, a leitura. *Em Aberto*, Brasília, ano 16, n. 69, p. 16-29, jan./mar. 1996.

ZUMTHOR, Paul. *A letra e a voz: a "literatura medieval"*. Tradução de Amálio Pinheiro e Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

Apêndice I

Fontes comentadas: livros escolares de português

Embora atualmente estejamos habituados a livros compostos por unidades didáticas que integram estudo do texto e estudo gramatical, essa configuração é relativamente recente, tendo surgido há pouco mais de setenta anos (PFROMM NETTO 1974, p. 203). Até aproximadamente os anos de 1940, para o ensino de português, eram utilizados dois livros escolares: uma antologia (ou seleta de textos) e uma gramática (cf. SOARES, 2002, p. 164-166). A fim de servirem às atividades de leitura, estudo da língua, composição e redação, as antologias reuniam textos escolhidos de autores consagrados. De acordo com Batista (1999, p. 552), essas seletas possibilitavam um tipo de mediação que permitia ao professor um alto grau de autonomia, já que, estando ausentes os exercícios, e sendo raros os enunciados ou notas dirigidos aos alunos, cabia ao professor sugerir atividades e propor acréscimos. Ao professor também se dirigiam os textos introdutórios da obra, como introduções e prefácios, ou ainda, comentários em notas de rodapé; as quais apresentavam breves observações sobre os fatos linguísticos mais importantes de cada texto, em um processo de intercalação com o texto literário (cf. LAURIA, 2004, p. 83-86; BUNZEN, 2009, p. 54)³⁸.

As primeiras antologias em língua portuguesa – seletas portuguesas e seletas latinas traduzidas para o português – para uso escolar foram introduzidas no Brasil após as reformas pombalinas, no século XVIII, que exigiam, como uma de suas medidas, a obrigatoriedade do ensino do vernáculo no império lusitano (HILSDORF, 2011, p. 20-21). Entretanto, o uso de antologias no ensino é muito antigo, havendo indícios de que estas foram utilizadas já na Grécia Antiga. No Egito, foram encontrados fragmentos de livros gregos que tinham sofrido algum tipo de corte, redução ou simplificação de seu conteúdo, visando a um público leitor não iniciado na literatura elevada, como a poesia homérica (CAVALLO, 2002, p. 89). Para Marrou (1966, p. 255), a grande quantidade de papiros, tabuletas e ostraka com fragmentos de textos Homero, presentes no Egito grego, indica que estes foram, provavelmente, empregados no processo educativo durante a época helenística. Jeager (2013, p. 1381) afirma que, nas *Leis*, Platão “é quem, pela primeira vez na história da educação, aconselha, contra essa corrente [de aprender de cor poemas inteiros], a composição de livros de leitura em que se incluía uma seleção do melhor”.

³⁸ Para Bornatto (2011, p. 58), que analisou várias edições da antologia *Português ginásial*, de Mansur Guérius (1ª ed., 1944), a inclusão crescente de conteúdos de língua, nas reedições consecutivas de algumas antologias, sugere que a mera reunião de textos deixava de ser suficiente como conteúdo didático.

Apoiado em Quintiliano, Cavallo (2002, p. 80) sustenta que, na escola romana antiga, da lírica de Horácio, o aluno lia “somente alguns trechos, a fim de evitar certas passagens licenciosas”. Essa leitura, provavelmente, era feita utilizando-se o códice, formato de livro criado pelos romanos desde o século II, o qual reunia “uma série de unidades textuais orgânicas (uma ou mais obras de um mesmo autor, um conjunto de escritos da mesma natureza) ou não-orgânicas (obras diversas)”, e que veio a substituir o rolo helenístico (CAVALLO, 2002, p. 91 e 94). Devido ao agrupamento, em um mesmo códice, de livros (ou rolos) de uma obra ou de escritos diversos, criaram-se, entre os séculos IV e V, dispositivos editoriais, como as formas de escrita ornamentais (decorativas e com toques cromáticos), usadas para títulos iniciais ou finais, e as fórmulas do *explicit* (o texto acaba) e do *incipit* (o texto começa), de modo a marcar uma separação dos textos (CAVALLO, 2002, p. 94).

Na Idade Média latina, a partir do século VIII até o século XIV, predominaram as miscelâneas enquanto modelo de livro. Essas antologias eram manuscritos que reuniam uma coleção de textos de variados gêneros, datas e autores (CHARTIER, 2012, p. 60; 2014, 59-60). Curtius (2013, p. 85-88), amparado em testemunhos sobre autores didáticos dos séculos IX a XII, salienta que as seleções que agrupavam autores pagãos (gregos e latinos), e autores cristãos (os Padres da Igreja), as chamadas *auctoritates*, numa mesma obra didática, não atendiam nem a critérios cronológicos, nem de agrupamento por assunto, o que conferia a esses textos um valor atemporal. As coletâneas de textos constituíam-se, na Idade Média, como instrumento de trabalho escolar e do intelectual, pois facilitava a consulta e a memorização de trechos das *auctoritates*, a quem o aluno ou erudito deveria recorrer na elaboração dos argumentos de sua própria composição, seja na escrita literária ou na prédica. As seletas mostravam-se úteis ainda, porque “tornavam acessível em um volume o essencial de uma obra que o intelectual não pudesse adquirir para seu próprio uso, dado o pequeno número de cópias disponíveis e o custo elevado dos manuscritos” (HAMESSE, 2002, p. 127). Os textos, reproduzidos a partir de um laborioso trabalho do copista sobre o pergaminho, eram escritos em letras góticas, dispostos em duas colunas; e, ocupando um espaço relativamente pequeno no centro de uma página larga, eram cercados, na mesma página e com letras menores, de comentários oficiais com interpretações autorizadas (GRAFTON, 1999, p. 9-10).

Com o Renascimento e a invenção da imprensa no século XV, os livros com textos de autores clássicos para uso escolar assumiram nova configuração. Ao ser impressa sobre o papel, cada fileira horizontal de caracteres apresentava um amplo espaço em branco que a

separava da fileira imediatamente abaixo dela na página. O texto, sendo disposto em coluna única, continuava a ser rodeado por margens largas; entretanto, sem as antigas glosas dos copistas medievais, as quais foram eliminadas por influência dos humanistas. No espaço entre linhas e nas margens, deixados em branco pelos impressores, os alunos faziam sua própria glosa, anotando as explicações dos professores (GRAFTON, 1999, p. 25; MANGUEL, 1999, p. 100-102). Conforme Hamesse (2002, p. 138), os florilégios, tendo evoluído e se diversificado com a chegada do Humanismo, continuaram a ser utilizados por letrados, pregadores e professores. E, sendo empregados no ensino, tiveram sua utilização estimulada pelos jesuítas a partir do século XVI.

No Brasil Colonial, no início das missões jesuíticas, no século XVII, de acordo com Leite S. J. (1938, t. II, p. 542), os livros de textos para as escolas eram escassos, de modo que o Padre Anchieta dedicava-se “a escrever os indispensáveis apontamentos e a distribuí-los pelos alunos”. Com as reformas pombalinas dos *estudos menores* (que correspondiam ao ensino secundário), ocorridas no século XVIII, recomendou-se o uso da *Selecta latini sermonis exemplaria*, de Pierre Chompré. A norma que determinava a adoção da seleta fazia parte das *Instruções para os professores de gramática latina, grega, hebraica, e de retórica*, documento que acompanhou o Alvará Régio de 28 de junho de 1759, expedido pelo Marquês de Pombal. Impressa em Paris em 1752, a coleção apresentava seis volumes e era composta por excertos de autores clássicos, organizados em ordem gradual segundo os níveis de estudo do latim (cf. HILSDORF, 2011, p. 21). Foi também após as reformas pombalinas, como vimos, que as primeiras coletâneas de textos em língua portuguesa foram introduzidas no Brasil (seletas portuguesas e latinas traduzidas para o português) (HILSDORF, 2011, p. 20-21). Mesmo depois da instalação e do funcionamento dos primeiros prelos do país, durante o século XIX e até o início do século XX, as antologias escolares precedentes de Portugal continuaram a ser utilizados no Brasil (PFROMM NETTO *et al.*, 1974, p. 202).

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 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 *Seleta clássica* (1905), de João Ribeiro, as quais tiveram grande aceitação nas escolas secundárias (e que fazem parte do nosso *corpus*

selecionado) (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”.

Na década de 1940 as antologias para o curso ginasial (1º ciclo do secundário, composto pelos quatro primeiros anos) passam a apresentar textos organizados por recortes temáticos, em concordância com as *Instruções Metodológicas para a Execução do Programa de Português*, emitidas pelo Governo Federal, em 1942. De acordo com o documento, os textos deveriam tratar da família, da escola, da terra natal (1ª série), da paisagem e da vida nas regiões brasileiras (2ª série), da conquista da terra, do melhoramento dela, e da atualidade brasileira (3ª série); além de se ocuparem do ensino moral, delimitando os papéis do homem (chefe de família, trabalhador) e da mulher (mãe, esposa, educadora), e do ensino cívico e patriótico, conforme a ideário do Estado Novo (BORNATTO, 2011, p. 62-63; RAZZINI, 2000, p. 104). Desse modo, a seleção de autores consagrados fica reservada às antologias destinadas ao colegial (2º ciclo do ensino secundário, composto pelos três últimos anos) (RAZZINI, 2000, p. 105). Obedece a essa conformação, por exemplo, *O idioma nacional*, antologia para o ginásio e antologia para o colégio, de Antenor Nascentes, publicado em 1944, e que também compõe o nosso *corpus* de pesquisa.

Ainda no final dos anos de 1940, e mais fortemente nos de 1950, ocorre uma hibridização da antologia e da gramática, de modo que nessa época circulam nas escolas três tipos de livros de português: os que separam em volumes distintos a antologia e a gramática, aqueles que mantêm duas seções no mesmo volume (uma de gramática e outra de antologia), e os livros que mesclam texto, teoria e exercícios (BORNATTO, 2011, p. 57-58, cf. SOARES, 2002, p. 166-168). Nos livros híbridos publicados nos anos de 1950, percebe-se, cada vez mais explicitamente, uma metodologia de ensino (SOARES, 2001a, p. 65). Ainda que sem uma organização sistemática em unidades ou capítulos, nesses livros, o estudo do texto começa a ser um pouco mais direcionado. Além da apresentação de excertos, vocabulário e notas bibliográficas, já presentes nas antigas antologias, acrescentam-se breves atividades ou exercícios de interpretação do texto, que têm agora como interlocutor o aluno³⁹ (cf. LAURIA, 2004, p. 85, 134). São desse período e da década seguinte as coleções didáticas ginasiais que compõem o nosso *corpus* de pesquisa: *Livro de português – Primeiro livro, 1ª série* (1953, 4ª ed.), *Segundo livro, 2ª série* (1959, 19ª ed.), *Terceiro livro, 3ª série* (1955, 5ª

³⁹ De acordo com Bunzen (2009, p. 55), esse processo de hibridização da antologia e da gramática consolidará, nos anos de 1970, o livro didático de português, tal qual o conhecemos hoje.

ed.), Quarto livro, 4ª série (1950), de Aída Costa; *Português através de textos* – 1ª, 2ª, 3ª, 4ª série (1960-1970), de Magda Soares.

Quanto aos livros de metodologia do ensino de português, estes são primeiramente editados no contexto de projetos editoriais surgidos nos anos de 1920 e início dos anos 1930, os quais eram dirigidos por educadores ligados à Escola Nova, como a Biblioteca de Educação, da Companhia Melhoramentos de São Paulo; a série Atualidades Pedagógicas, da Companhia Editora Nacional; a Coleção Pedagógica, da F. Briguiet & Cia; e a Biblioteca de Cultura Científica, da Editora Guanabara; idealizadas por Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Paulo Maranhão e Afrânio Peixoto, respectivamente. Esses segmentos intencionavam divulgar o ideário da Escola Nova no Brasil (NAGLE, 2009, p. 285; MONARCHA, 2009, p. 72). Os livros dessas coleções, ao disponibilizar informações acerca dos avanços das “ciências pedagógicas”, pretendiam se constituir como instrumento de formação do professor, estudantes do magistério, e também dos pais dos alunos dos cursos primário e secundário (cf. COMPANHIA MELHORAMENTOS DE SÃO PAULO, 1928, s.p.). É desse período *O idioma nacional na escola secundária* (1935), de Antenor Nascentes, o qual fazia parte da Biblioteca de Educação da Companhia Melhoramentos de São Paulo, e que foi selecionado para o nosso trabalho. Posteriormente, em 1966, quando o manual do professor de português deixa de ser uma novidade no Brasil, é que se tem a primeira edição de *Português através de textos*, de Magda Soares, que também figura em nosso *corpus* de pesquisa. A seguir comentaremos, com mais vagar, sobre as fontes pesquisadas em nosso trabalho.

O idioma nacional, de Antenor Nascentes

A obra didática *O idioma nacional*, de Antenor Nascentes foi 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)⁴⁰ abarcavam conteúdos gramaticais, excertos literários, e noções de estilística e de literatura, com vistas a atender, progressivamente, cada um dos cinco anos do curso secundário, em que a disciplina Português era oferecida (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

⁴⁰ *O idioma nacional*, vol. V, foi primeiramente chamado de *Noções de estilística e literatura*.

segundo volume e o terceiro apareceram na lista de livros a serem adotados no 2º e no 3º ano, respectivamente, em 1928; enquanto o quarto volume foi prescrito para o 4º ano, e o quinto, para o 5º ano, em 1929 (cf. RAZZINI, 2000, p. 330-338)⁴¹.

Em 1944, a série didática recebe nova configuração, a fim de atender às disposições oficiais emitidas no âmbito da Reforma Capanema (1942), que ampliou o oferecimento da disciplina Português de cinco para sete anos, através da promulgação da Lei Orgânica do Ensino Secundário (1942). Quatro livros passam então a integrar a série: uma gramática e uma antologia para o ginásio, quatro primeiros anos do nível secundário; e uma gramática e uma antologia para o colégio, três últimos anos do mesmo nível de ensino. Dessa nova remodelação, selecionamos as antologias como fontes de pesquisa para o nosso trabalho. Como mencionamos anteriormente, a antologia para o ginásio organiza os seus textos de acordo com temas indicados nas *Instruções Metodológicas para a Execução do Programa de Português*, emitidas pelo Governo Federal, em 1942: a família, a escola, a terra natal (1ª série), a paisagem e a vida nas regiões brasileiras (2ª série), a conquista da terra, o melhoramento dela, a atualidade brasileira (3ª série); além de se ocupar do ensino moral, delimitando os papéis do homem (chefe de família, trabalhador) e da mulher (mãe, esposa, educadora), e do ensino cívico e patriótico, conforme a ideário do Estado Novo. E antologia para o colégio, visando a promover a aquisição de conhecimentos de teoria literária, na 1ª série, e da história das literaturas brasileira e portuguesa, na 2ª e 3ª série, seleciona os excertos de modo a abranger modelos literários e textos canônicos de autores representativos da história da literatura brasileira e portuguesa, desde o século XIII, no caso português, até as primeiras décadas do século XX, no caso brasileiro. Além dessas duas antologias, publicadas em 1944, pelas editoras Nacional e Zélio Valverde, respectivamente, da série didática de Antenor Nascentes, selecionamos ainda para compor o nosso *corpus* de pesquisa o manual do professor, nomeado de *O idioma nacional na escola secundária*, lançado em 1935.

O idioma nacional na escola secundária é um livro sobre a “metodologia do idioma nacional”, na descrição de seu autor, Antenor Nascentes. Objetivando oferecer um saber especializado ao professor de português – que, devido à inexistência de Faculdades de Letras no período, era um autodidata em língua e literatura, formado, muitas vezes, nas Faculdades de Direito⁴² –, o manual surge em 1935, com explicações sobre conteúdos e métodos de

⁴¹ Em 1937, publicou-se *O idioma nacional: síntese dos três primeiros volumes*, os quais se destinavam aos três primeiros anos do curso secundário.

⁴² Uma primeira tentativa para solucionar o problema da formação de professores para o ensino secundário aparece na Reforma Francisco Campos (1931). Por meio do Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, ao instituir o Estatuto das Universidades Brasileiras, propôs-se oficialmente a criação de uma nova instituição

ensino de português para as cinco primeiras séries do curso secundário⁴³. Nas “Advertências”, texto com o qual Nascentes abre *O idioma nacional na escola secundária*, o filólogo e professor de português lamenta a ausência de cursos próprios para formar professores secundários no Brasil, e apresenta o seu livro como um subsídio a esses professores, fiando-se em sua prática de mais trinta anos como professor catedrático de português no Colégio Pedro II:

Nossos governos tardaram em criar uma escola normal superior, de modo que este vasto país de quarenta milhões de almas os professores secundários são ainda uns autodidatas.

Acabamos os preparatórios e urgidos pelas obrigações da vida, arvoramo-nos em professores e começamos a lecionar o que sabemos e como podemos.

Com o tempo a prática nos vem vindo e, se não abandonamos o magistério, tomamos gosto e acabamos de qualquer modo professores.

O médico ensina ciências físicas e naturais; o engenheiro, matemática e desenho; o bacharel em direito, latim, história universal, filosofia, literatura.

(...)

Poucos são os livros de pedagogia, mesmo estrangeiros, correntes entre nós.

As professoras primárias estudam didática nas Escolas Normais.

Muitos professores secundários, quando conhecem a doutrina, desconhecem os mais comezinhos rudimentos da arte de ensinar, não só relativos à própria matéria, mas também à disciplina, à higiene escolar e outras questões correlatas.

Às vezes, nossos livros didáticos apresentam notas ou apêndices que dão indicações sobre o modo de ensinar determinado assunto.

Tais indicações são insuficientes em via de regra e, objeto com razão um pedagogo português, ou bem o livro é para aluno ou é para professor.

Por conseguinte, torna-se necessário um livro especial que dê a metodologia de cada matéria.

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 a 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 incorporado 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 de 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). Em 1945, no artigo “Pela formação do professor secundário”, publicado na *Revista de Educação*, seu autor, José Cardoso, professor de Educação da Escola Normal “Puríssimo Coração de Maria” de Rio Claro, ressentido da falta ou da má formação dos professores secundários, que não prima pelo conhecimento da psicologia e, portanto, pelos métodos pedagógicos considerados adequados à adolescência: “Somos pela preparação conveniente dos professores secundários. Que essa preparação, porém, seja conveniente de fato. E para sê-lo, primeiramente seria preciso que os professores aprendessem a filosofar sobre as coisas da educação, evitando-se assim, para felicidade dos adolescentes, práticas de ensino iguais à lembrada de anacrônica e berrante passividade” (CARDOSO, 1945, p. 93).

⁴³ Em 1935, quando *O idioma nacional na escola secundária* foi publicado, a disciplina Português era oferecida apenas nas cinco primeiras séries do curso secundário, ou seja, no denominado ciclo fundamental. Nos dois últimos anos do secundário, chamado de ciclo complementar, oferecia-se a disciplina Literatura para os candidatos ao curso de Direito.

Para atender às solicitações que nos têm sido feitas, resolvemos coordenar algumas ideias nossas sobre a metodologia do idioma nacional e agora apresentamos ao público o resultado de uma prática que já passa de trinta anos, sujeitando-nos docilmente às observações com que delicadamente nos honrarem (NASCENTES, 1935, p. 11-12).

Antenor Nascentes (1886-1972) tinha ingressado, inicialmente, na carreira do magistério como professor de espanhol do Colégio Pedro II em 1919, por meio de concurso público em que apresentara a tese *Um ensaio de fonética diferencial luso-castelhana – dos elementos gregos que se encontram no espanhol*, após ter concluído o ensino secundário no colégio-padrão em 1902, recebendo o título de bacharel em Letras, e ter se graduado em Direito na Faculdade Livre de Ciências Jurídicas e Sociais do Rio de Janeiro em 1908. Em 1927, transferiu-se para a cadeira de Português do mesmo colégio, ocupando o posto até sua aposentadoria, que se deu em 1945 (PEREIRA, 2012, p. 74). Em 1935, no entanto, lança *O idioma nacional na escola secundária*, um manual do professor que complementava a série graduada *O idioma nacional* em cinco volumes, destinada ao uso do aluno, a qual tinha sido concebida entre 1926 e 1929, e era desde então adotada no Colégio Pedro II. O autor também produziu outras obras para o ensino da língua portuguesa no nível secundário, como *Método prático de análise lógica* (1920)⁴⁴, *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. Como filólogo, o autodidata, 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, principalmente àqueles concernentes à lexicografia e à dialetologia e geografia linguística⁴⁵ (cf. HAMPEJS, 2011, p. 151-152; PEREIRA, 2012, p. 74-77).

Ao ser publicado em 1935, como vimos, *O idioma nacional na escola secundária* integrava a Biblioteca de Educação da Companhia Melhoramentos de São Paulo, dirigida por Lourenço Filho⁴⁶. É também de Lourenço Filho a apresentação do livro de Nascentes. No

⁴⁴ 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.

⁴⁵ 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).

⁴⁶ Fizeram parte da Biblioteca de Educação da Cia Melhoramentos de São Paulo, obras como *Psicologia experimental*, Henri Piéron, *A escola e a psicologia experimental*, de Edouard Claparède, *Educação e Sociologia*, de Émile Durkheim, *A lei biogenética e a escola ativa*, de Ferrière, *Testes para a medida do desenvolvimento da inteligência*, de Alfred Binet e Th. Simon, *Vida e educação*, de John Dewey, *Testes para a verificação da maturidade necessária à leitura e à escrita (Testes ABC)*, e *Introdução ao estudo da Escola Nova*, de Lourenço

texto, o eminente professor de psicologia e pedagogia da escola normal em São Paulo, e reformador da instrução pública do Ceará, afirma: “Com este estudo, o professor Antenor Nascentes presta um decidido serviço ao ensino secundário, abrindo perspectivas de mais ampla renovação no ensino do idioma” (LOURENÇO FILHO, 1935, p. 9). E em seguida, descreve como o manual fora organizado por seu autor:

Firmando, assim, nos primeiros capítulos, a compreensão do que é o idioma nacional, passa o Professor Nascentes a examinar o aprendizado da língua materna no lar, no curso primário e no curso secundário. Detém-se, depois, a analisar os programas oficiais vigentes, interpretando-os de forma clara, de modo a sugerir a unidade que deve ter o ensino, em todos os seus graus. Dedicou cinco capítulos especiais, respectivamente à aula, aos livros, à elocução, à composição e às análises. E em tudo mostra, de maneira clara, e por exemplos concretos, como fazer para que os resultados reais da aprendizagem se estabeleçam e se articulem. Por fim, cuida dos meios de aferir os resultados do ensino, demonstrando ainda, por meio de exemplos, muito expressivos, como aplicar o sistema de testes à verificação do aprendizado (LOURENÇO FILHO, 1935, p. 9).

O idioma nacional na escola secundária também mereceu uma resenha na *Revista de Educação* de junho de 1936. O texto escrito por J. B. Damasco Penna, professor de Psicologia no Colégio Universitário anexo à Universidade de São Paulo, reafirma a experiência de Antenor Nascentes, “professor de português há mais de trinta anos” no Colégio Pedro II, como um elemento que o autorizava a compor um manual de metodologia dirigido a professores:

O Professor Antenor Nascentes, catedrático de português no Colégio Pedro II, é um nome sobejamente conhecido. Autor de muitas obras, entre as quais se destaca, pelo trabalho ingente que supõe, o *Dicionário etimológico da língua portuguesa*, professor de português há mais de trinta anos, tudo o que indicava para tratar de metodologia didática de matéria tão importante quanto maltratada no curso secundário (DAMASCO PENNA, 1936, p. 205).

E após descrever as partes que estruturam a obra, o resenhista conclui: “O livro do Prof. Nascentes é, indiscutivelmente, útil, pela contribuição honesta que traz ao estudo do problema metodológico de matéria de tamanha importância” (DAMASCO PENNA, 1936, p. 207).

A apresentação de Lourenço Filho, a resenha de Damasco Penna, assim como a própria inserção de *O idioma nacional na escola secundária* na Biblioteca de Educação, um projeto editorial da Companhia Melhoramentos de São Paulo, que visava oferecer ao professorado brasileiro uma atualização em assuntos pedagógicos e subsídios à sua atuação em sala de aula, podem ser indícios da relevância da obra para o período e a importância com que esta foi recebida por profissionais da educação.

Filho, livro que, segundo o editor, “está[va] marcando época na renovação pedagógica do país” (COMPANHIA MELHORAMENTOS DE SÃO PAULO, 1928, s.p.).

Português através de textos, de Magda Soares Guimarães

Português através de textos, manual do professor, curso ginásial, teve a sua primeira edição em 1966, pela Editora Bernardo Álvares, de Belo Horizonte. Tendo sido concebido como auxiliar ao trabalho do professor que lidaria com a coleção didática *Português através de textos* para a 1ª, 2ª, 3ª e 4ª série do ginásio, o manual tinha como objetivo, segundo consta em seu prefácio, “facilitar o uso dos livros, orientando o planejamento do curso, sugerindo a distribuição e organização das aulas, o desenvolvimento das unidades, propondo métodos de correção de exercícios e redações” (SOARES GUIMARÃES, 1969, 7ª ed., p. 7):

O manual que acompanha os livros da série *Português através de textos* tem dois objetivos: pretende, em primeiro lugar, apresentar aquilo que poderíamos chamar a “filosofia” de *Português através de textos*, e procura, por outro lado, facilitar o uso dos livros, orientando o planejamento do curso, sugerindo a distribuição e organização das aulas, o desenvolvimento das unidades, propondo métodos de correção de exercícios e redações (SOARES GUIMARÃES, 1969, 7ª ed., p. 7).

O livro divide-se em duas partes, precedidas de uma introdução que trata dos objetivos do ensino da língua materna em nível médio. A primeira parte é dedicada à estrutura e organização de *Português através de textos*, e se organiza em três seções, sendo elas: I – O programa em *Português através de textos*, II – A organização e a disposição gráfica em *Português através de textos*, e III – O aluno e o manejo do livro. E a segunda parte é voltada ao desenvolvimento do curso, e apresenta treze seções, quais sejam: IV – distribuição das aulas, V – O estudo do texto, VI – A redação, VII – A gramática, VIII – Os estudos dirigidos, IX – As noções de estilísticas na 4ª série, X – As noções de história da língua portuguesa na 4ª série, XI – Antologia poética e apreciação de poemas, XII – Compreensão e expressão orais, XIII – Verificação da aprendizagem, XIV – Material do aluno e bibliografia, XV – Leitura de livros, XVI – Atividades extraclases.

Sua autora, Magda Soares Guimarães, quando lançou a coleção didática *Português através de textos*, atuava como professora de Didática Geral e de Didática de Português na Faculdade de Filosofia da Universidade Federal de Minas Gerais, e como diretora de ensino do Colégio Universitário anexo a essa universidade. Tinha se formado, em 1953, em Letras Neolatinas, na mesma instituição, iniciando em seguida sua carreira docente no Colégio de Aplicação, pertencente então à Faculdade de Filosofia, onde desenvolveu trabalhos com classes experimentais; passando, posteriormente, a integrar o quadro de professores do magistério superior da Faculdade de Filosofia da UFMG. E em 1962, apresentou sua tese de livre-docência, intitulada *Estudo dirigido*.

Em sua autobiografia intelectual, originada a partir de memorial escrito para o concurso de professor titular em 1981, Magda Soares (2001b) descreve e analisa a sua longa

trajetória acadêmica, dividindo-a em quatro fases. A primeira, que tem início na sua formação e vai até 1962 ou 1963, é marcada por referenciais que compõem o ideário da Escola Nova, como a sociologia positivista de Émile Durkheim, a psicologia experimental, o pragmatismo de Dewey, e por isso, é denominada pela autora como uma “fase liberal-pragmatista e escolanovista”. Fazem parte desta fase suas primeiras produções, como a tese *Estudo dirigido*, mencionada anteriormente, e um artigo publicado em 1961, na *Revista do Ensino de Minas Gerais* (órgão da Secretaria de Estado da Educação), com o título *A educação renovada e o ensino secundário brasileiro*. A segunda fase, ocorrida entre 1963 e 1968, e chamada de “nacional-desenvolvimentista reconstrutivista”, foi amparada pela Antropologia Educacional, cujos conceitos de *valor*, de *relatividade dos valores*, de *mudança social*, de *crise* e de *utopia*, extraídos de pensadores como Brameld, Ruth Benedict, Ottaway e Kneller, Aparecida Joly Gouveia, Pierre Furter, inspiravam-na em seu “otimismo militante”, que, nas palavras da autora, era baseado na “crença na educação como instrumento para a construção da utopia e na fé na escola como agente de mudança social” (SOARES, 2001b, p. 72). É nesta segunda fase que Magda Soares situa a produção da coleção didática *Português através de textos*:

Foi nessa época que escrevi minha primeira coleção de livros didáticos para o ensino de Português (*Português através de textos*, cinco volumes: admissão, 1ª, 2ª, 3ª e 4ª série ginasial). Também neles vejo refletidas minhas “representações” daquele momento. Releio o Manual do Professor (1966); logo no início, depois de afirmar que “a língua é essencialmente *instrumento de comunicação*” e que, por isso, “o estudo da língua será, fundamentalmente, o estudo da comunicação através de palavras”, aponto “a importância primordial da comunicação para o ser humano” e justifico: “Podemos mesmo dizer que é a comunicação que nos faz *peessoas*. Por natureza comunicáveis e comunicantes, somos mesmo os únicos seres capazes de comunicar-se. Pela comunicação nos formamos, nos afirmamos e nos acrescentamos. Eu construo os outros e os outros me constroem, através das mensagens que trocamos. Quanto mais perfeitas as mensagens, mais perfeita a construção do *outro*, mais perfeita a construção do *eu*, e portanto mais perfeita a construção do mundo” (SOARES, 2001b, p. 71-72).

Após 1968 até 1974 ou 1975, tem início então a terceira fase na carreira acadêmica da autora, impulsionada por uma ideia de “educação para o desenvolvimento”, em que se faziam necessárias “eficiência e produtividade”. Nesse período, Magda Soares elabora uma nova coleção didática, *Comunicação em língua portuguesa*, que substitui a antiga *Português através de textos* (cf. SOARES, 2001b, p. 93-95). A partir de 1974 ou 1975 até a atualidade, passa à fase de “crítica da ideologia”, influenciada pela teoria da comunicação e da Sociolinguística aplicadas à educação (p. 99). Nesta época, elabora o livro didático *Técnica de redação*, e substitui a coleção *Comunicação em língua portuguesa* por *Novo português através de textos* (p. 113).

Embora Magda Soares, ao recordar a sua carreira acadêmica, fazendo uma reavaliação desta, tenha situado a coleção *Português através de textos* na sua segunda fase intelectual, a “nacional-desenvolvimentista reconstrutivista”, o manual do professor dessa série didática, em alguns aspectos, como o tratamento dado à leitura silenciosa e em voz alta (como veremos no primeiro e segundo capítulo deste trabalho), apresenta noções da fase anterior da autora, ou seja, da denominada “fase liberal-pragmatista e escola-novista”. O que demonstra que tais divisões em fases podem não ser estanques, e que produções de um determinado período podem conter elementos próprios do período antecedente.

Apêndice II

Fontes comentadas: revistas de ensino

A primeira publicação periódica brasileira com exclusiva finalidade pedagógica foi a revista *A Instrução Pública*, editada na segunda metade do século XIX, entre 1872 e 1875. Apresentava “úteis ensinamentos para os institutores”, e era dirigida pelo Dr. J. C. Alambary Luz, tido como “o fundador, no Brasil, da imprensa didática” (ALMEIDA apud BASTOS, 2002, p. 181). Outros periódicos, como a *Revista da Liga do Ensino* (1884), em que se publicavam escritos de Rodolfo Dantas e Rui Barbosa, e *O Ensino* (1878), apareceram em seguida (AZEVEDO, 2010, p. 645). Entretanto, como afirma Azevedo (2010, p. 645), tendo surgido a partir de 1875, a imprensa didática brasileira “não chegou a estimular a eclosão de uma literatura pedagógica”, naquele período; e nenhuma dessas revistas “representava determinada tendência pedagógica nem trabalhava por desprender da massa de ideias, antigas ou novas, as diversas correntes, ainda indefinidas de opinião”.

Após a Proclamação da República, de 1890 a 1896, surge um importante periódico educacional, a *Revista Pedagógica*, que constitui parte do nosso *corpus*. O impresso, como veremos, foi a primeira revista de ensino editada pelo poder republicano, no contexto das atividades do *Pedagogium*, museu pedagógico brasileiro, o qual, por sua vez, era subordinado à Secretaria de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos (cf. GONDRA, 1997, p. 379). Nesse período, observa-se um pequeno crescimento no número de periódicos educacionais no país. Em março de 1894, por exemplo, ao noticiar sobre “jornais de educação e ensino publicados no Brasil e enviados à Biblioteca do Pedagogium”, a *Revista Pedagógica*, elenca cinco periódicos disponíveis para consulta no estabelecimento: *Revista de educação e ensino* (Pará), *Revista do ensino primário* (Alagoas), *Revista do ensino* (Bahia), *A escola pública* (São Paulo), *Revista Pedagógica* (Rio de Janeiro)⁴⁷ (REVISTA PEDAGÓGICA, 1894, p. 133-134). Entretanto, é a partir da década de 1920, que as revistas de educação multiplicam-se de forma expressiva (NAGLE, 2009, p. 295). De acordo com Nagle (2009, p. 285), nessa época, a literatura educacional brasileira sofre a primeira grande transformação, se desenvolvendo como um dos mais importantes instrumentos de transmissão das “novas modalidades de percepção da problemática educacional, especialmente do modelo escolanovista”. Nesse decênio, surge a *Revista de Educação*, que também compõe o nosso

⁴⁷ A relação completa dos periódicos que tinham como parte de suas preocupações assuntos relacionados à educação, assim como periódicos que se dedicavam exclusivamente a assuntos educacionais, publicados entre 1808 e 1944 no Brasil, pode ser consultada em BASTOS (2002, p. 173-187).

corpus. Sendo editada pela Diretoria Geral da Instrução Pública de São Paulo, o periódico circulou no estado entre 1927 e 1961, passando por várias transformações devido ao seu longo ciclo de vida.

Revista Pedagógica (1890-1896)

A *Revista Pedagógica*, como vimos, foi o primeiro periódico educacional editado pelo poder republicano. Instrumento do *Pedagogium*, era subvencionada pela União, e distribuída gratuitamente aos professores públicos e particulares dos estados brasileiros, sendo também remetida para o exterior. De acordo com Gondra, pesquisador que estabeleceu o ciclo de vida da revista, o impresso “procurou regular e ordenar o sistema educacional [no Brasil] conforme a orientação republicana oficial” (GONDRA, 1997, p. 379); enquanto que no estrangeiro, “tinha a função de revelar os avanços que aqui eram realizados em matéria de instrução pública”, com o fim de “elevar o País ao nível dos países mais avançados” (p. 382).

Após a criação, em 16 de abril de 1890, da Secretaria de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, a ser dirigida por Benjamin Constant, seria formado o *Pedagogium*, instituição que, a exemplo de países europeus, além de funcionar como museu pedagógico, manteria uma biblioteca, ministraria cursos e conferências científicas para aperfeiçoamento do magistério, realizaria exposições escolares e editaria uma revista pedagógica, entre outras atividades (BASTOS, 2002, p. 183; GONDRA, 1997, p. 376-377). Desse modo, publica-se então, em 15 de novembro de 1890, o primeiro número da *Revista Pedagógica*, que circularia por seis anos, com sua última publicação em 15 de junho de 1896. Entre 1890 e 1891, o impresso foi editado mensalmente; em 1894, 1895 e 1896, trimestralmente; e nos anos de 1892 e 1893, com periodicidade irregular (GONDRA, 1997, p. 380).

Dirigida pelo Dr. Joaquim José de Menezes Vieira, a revista apresentou, com certa regularidade, as seguintes divisões: “Parte Oficial”, “Pedagogia”, “Crônica do Exterior”, “Crônica do Interior” e “Panteon Escolar”. Conforme Gondra (1997, p. 383), nas seções “Crônica do Exterior” e “Crônica do Interior”, aparecem experiências modelares, de caráter administrativo e pedagógico, aplicadas em outros países republicanos (Crônica do Exterior), bem como em alguns estados brasileiros (Crônica do Interior). A seção “Pedagogia” “reflete uma preocupação com o que deve ser ensinado e com o próprio modo de ensinar” (p. 383). Quanto à “Parte Oficial”, uma resposta ao leitor Alberto Mendes, publicada na seção “Correio” no número 15 da revista, em 15 de dezembro de 1891, sugere que esta visava não

apenas a informar sobre os atos oficiais referentes ao ensino primário e secundário, mas também a funcionar como arquivo, visto que consistia num “valioso repositório, cuja falta sentiam todos que procuravam estudar a história do ensino público entre nós” (REVISTA PEDAGÓGICA, dez. 1891, p. 187).

Na apresentação do número 1 da revista, editado em 15 de novembro de 1890, Menezes Vieira esclarece sobre os assuntos a serem publicados pelo impresso, os quais abrangeriam legislação educacional, cursos ministrados no *Pedagogium*, memórias da Pedagogia, métodos de ensino e outras informações úteis ao “progresso do professorado nacional”:

A Revista Pedagógica publicará:
os atos oficiais relativos à instrução primária e secundária,
as conferências e lições dos cursos do *Pedagogium*,
memórias de Pedagogia, especialmente prática, de autores nacionais e estrangeiros,
juízos críticos sobre os métodos e processos de ensino,
todas as informações de reconhecida utilidade para o progresso do professorado nacional (MENEZES VIEIRA, s/p., 1890).

Neste mesmo número, o diretor noticia ainda sobre a distribuição do impresso, que seria gratuita aos professores e instituições públicas de ensino: “A Revista será distribuída gratuitamente aos professores públicos de ensino primário, e aos estabelecimentos públicos de instrução, nacionais e estrangeiros” (MENEZES VIEIRA, s/p., 1890). A restrição ao exercício do magistério público como condição para receber a revista desaparece, entretanto, no “Aviso aos Srs. professores”, publicado no número 3, de 15 de dezembro de 1890, o qual informava aos docentes que “todos os meses depois do dia 15, (...) [estes] pode[riam] mandar receber no *Pedagogium* os respectivos números da *Revista Pedagógica*” (REVISTA PEDAGÓGICA, dez. 1890, p. 192). E em 15 de março de 1896, o relatório do diretor sobre o “*Pedagogium* em 1895” informa que a gratuidade da sua distribuição havia sido estendida também aos professores particulares:

A distribuição gratuita desses números [43, 44, 45 e 46] e dos anteriores continuou a ser feita pelos diretores de instrução nos Estados, pelos estabelecimentos estrangeiros com quem o *Pedagogium* mantém relações, pelos institutos oficiais de ensino desta capital e pelos professores públicos e particulares que os reclamaram (MENEZES VIEIRA, 1896, p. 106).

Desde 1892, apenas dois anos depois de seu lançamento, a *Revista Pedagógica* já contava com um número expressivo de leitores. O sucesso que o periódico adquirira junto aos professores tinha feito render uma nota de sua diretoria, que, no relatório “O *Pedagogium* – de 15 de maio de 1891 a 30 de abril de 1892”, publicado na edição de 15 de agosto, comemorava o largo alcance da revista: “O interesse com que é procurada por muitos professores e a

colaboração espontânea de alguns são motivos de legítimo desvanecimento para esta diretoria” (MENEZES VIEIRA, p. 336, 1892).

Contudo, como assevera Gondra (1997, p. 386-387), nesse mesmo ano de 1892 tem início um período de crise, que perdurará até 1893. Com a redução de verbas orçamentárias destinadas à manutenção do *Pedagogium*, deixarão de circular os números 22, 23 e 24 em 1892, bem como os números 28, 29 e 30 em 1893; sendo a edição retomada com o número 31, em 15 de março de 1894. A partir de então, sua periodicidade passa a ser trimestral até o número 48, em 15 de junho de 1896, quando o periódico é suprimido. Embora já se soubesse em 1892 que uma possível extinção do museu pedagógico seria preponderante para colocar em risco também a sobrevivência da revista, na apresentação de seu terceiro tomo, manifesta-se o desejo de seus editores na continuidade do periódico: “Se esta instituição [*Pedagogium*] for extinta, a Revista prosseguirá, conforme permitirem as forças de seu fundador” (REVISTA PEDAGÓGICA, ago. 1892, p. 365). No ano de 1894, o impresso é publicado sem alteração, mas de 1895 a 1896, tem seu número de páginas diminuído devido à redução, pela metade, da verba a ela destinada, fato que se lamenta em nota publicada com o título “*Dura lex*”: “Reduzida no presente exercício a três contos a verba de seis, que sempre fora voltada para a impressão da Revista Pedagógica; somos forçados a reduzir o número de páginas de cada fascículo trimestral” (REVISTA PEDAGÓGICA, mar. 1895, p. 21).

Apesar de intensos debates travados no Senado brasileiro em defesa da manutenção do *Pedagogium* – os quais são reproduzidos na própria revista –, por considerá-lo símbolo do progresso republicano, a instituição acaba por ser extinta em 1896, acarretando também o fim da *Revista Pedagógica* (cf. REVISTA PEDAGÓGICA, mar. 1892, p. 369-373; set. 1893, p. 9-30). Algumas mudanças no cenário político da época, como a morte de Benjamin Constant, a saída do marechal Deodoro da Fonseca da Presidência da República, o pedido de aposentadoria do primeiro diretor do museu, o Dr. Menezes Vieira; aliadas à discussão sobre o caráter nacional ou municipal do museu, e sobre o papel da União no financiamento da educação, são apontadas por Gondra (1997, p. 386) como as causas do desprestígio que o *Pedagogium* passou a gozar entre os projetos do Estado. Assim, por Ato do Congresso Nacional de 1896, efetivado em fevereiro de 1897, o *Pedagogium* é transferido da esfera da União para a esfera do município do Rio de Janeiro, ficando sob a responsabilidade do governo do Distrito Federal. A Revista Pedagógica encerra-se com o seu último número em 15 de junho de 1896, sendo então substituída pela revista *Educação e Ensino – Revista*

Pedagógica da Instrução Pública Municipal do Distrito Federal, a qual tratará de questões locais e não mais nacionais (GONDRA, 1997, p. 388).

Revista de Educação (1927-1961)

A *Revista de Educação* foi uma publicação periódica da Diretoria Geral da Instrução Pública de São Paulo em conjunto com a Sociedade de Educação (uma associação de professores primários do estado), que, mais tarde, ficou a cargo apenas da Secretaria da Educação de São Paulo. Apresentou um longo ciclo de vida, que durou de 1927 a 1961, com algumas interrupções (cf. CATANI, 1996, p. 125). De acordo com o *Catálogo da Imprensa Periódica Educacional Paulista (1890-1996)*, organizado por Catani e Sousa (1999, p. 84), o impresso surge com o nome *Educação* em 1927, continua como *Escola Nova* entre 1930 e 1931, retorna ao título original entre os anos de 1931 e 1932, e é editada como *Revista de Educação* entre 1933 e 1943 e de 1951 a 1961. Sua periodicidade também é variável, sendo mensal de 1927 a 1930, bimestral de 1931 a 1932, trimestral de 1933 a 1934, semestral de 1935 a 1937 e em 1945 e 1961, anual de 1938 a 1944, de 1946 a 1947 e em 1952, e quadrimestral a partir de 1951.

Na apresentação de seu primeiro número, lançado em outubro de 1927, a revista é descrita por sua comissão editorial, formada pelos professores Amadeu Mendes, Roldão de Barros, João Toledo, Lourenço Filho e Pinto e Silva, como “um órgão destinado à livre expressão e crítica de assuntos educativos, sejam os de pura doutrina, sejam os de aplicação direta e imediata”, cujo objetivo era “publicar a orientação oficial do ensino e os debates de maior importância travados na Sociedade de Educação (...), além de artigos de colaboração dos mais adiantados pedagogistas do país”, e assim “contribuir de maneira prática e eficaz (...) para o progresso científico do ensino (...)” (MENDES *et al.*, s/p., 1927).

Em junho de 1929, em artigo veiculado na própria revista, intitulado “Apontamentos para uma história do ensino público em São Paulo: revistas de ensino”, Carlos da Silveira (1929, p. 327-328), o redator chefe, assinala que, tendo substituído a *Revista Escolar*, a qual havia sido criada dois anos antes, em 1925, o periódico representou uma disputa entre “modernistas extremados” e “tradicionalistas”. Com a vitória dos “modernistas extremados”, de acordo com Silveira (1929, p. 327), o impresso transforma-se em “um órgão de cultura bastante elevado”; entretanto, recebe críticas dos “tradicionalistas”, por considerarem-na como “órgão filosófico e, portanto, impróprio para o ensino primário”. Segundo Monarcha (2009, p. 55-58), a criação da revista *Educação (1927-1930)* esteve incluída no contexto de

internacionalização da Escola Nova, em que uma produção editorial massiva, especialmente da imprensa periódica, em vários países da Europa e América, encarregava-se de divulgar o programa da Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle, fundada por Decroly e Ferrière em 1921. Para Marta de Carvalho (2001, p. 76), pesquisadora que analisou a revista durante o período em que esta se denominou *Escola Nova* (1930-1931), a estratégia editorial nela empregada “decorria de um juízo de eficácia pedagógica alicerçado em certezas sedimentadas por teorias psicológicas, que eram as mesmas que sustentavam a opção de seus agentes pela escola nova e o seu repúdio à chamada escola tradicional”.

A contenda gerada entre “modernistas extremados” e “tradicionalistas”, como informa Carlos da Silveira (1929, p. 327-328) em seu artigo de junho de 1929, resultou, na ocasião, no baixo número de assinantes da revista; fato que preocupou o redator chefe, o qual passa a incluir entre os objetivos de sua gestão os de “tornar a revista uma publicação útil aos professores todos do estado, de todos os graus de ensino, sobretudo primários e secundários”, e “procurar fazer convergir para a revista a atenção dos professores, de modo a poder ela estimular o trabalho mental aplicado ao campo vastíssimo da pedagogia” (p. 328).

A preocupação em angariar leitores aparece ainda nos editoriais de agosto de 1929 e de janeiro de 1930, bem como em uma resenha sobre a revista, intitulada “Uma brilhante e edificante revista do ensino paulista”, republicada em dezembro de 1929. No primeiro, apresenta-se o rol das doze cidades com maior número de assinantes à época – Capital (532), Campinas (156), Piracicaba (136), Ribeirão Preto (88), Itapetininga (73), Santos (68), Sorocaba (68), Araraquara (64), Guaratinguetá (59), São Carlos (57), Botucatu (55), Rio Claro (55) (EDUCAÇÃO, ago. 1929, s/p.). No segundo, divulgam-se “57 outros municípios do estado em que *Educação* conta bom número de assinantes” (EDUCAÇÃO, jan. 1930, s/p.). Já a resenha, veiculada originariamente no *Correio Paulistano*, sendo reunida na seção “Através de revistas e jornais” do periódico educacional, aparece como uma tentativa de convencimento acerca da importância da revista junto ao professorado paulista. Segundo Amphilophio Mello (1929, p. 158), autor do texto, “a revista *Educação*, publicada mensalmente, assume relevante importância pelos seus fins, pelo objetivo útil e edificante que representa, com referência aos aspectos de ensino, seu atributo essencial”; visto que “os trabalhos, enfeixados na mesma, são dignos da melhor e mais carinhosa atenção pelo significado que os envolvem”.

Nos anos de 1930, um decreto que garantiria a distribuição gratuita do periódico aos professores tornaria desnecessárias novas iniciativas de propaganda, que tivessem um fim de

conquistar mais assinantes. Contudo, a falta de verbas causaria uma paralisação em sua publicação por mais de um ano. Estando suspensa desde março de 1941, a revista volta a circular em junho de 1943 com impressão subvencionada pelo Estado, sob a responsabilidade da Imprensa Oficial. A justificativa para a interrupção é descrita em editorial, que traz como título “Nova fase da *Revista de Educação*”, na edição de junho de 1943. No texto de abertura, os editores voltam a reafirmar a “feição prática” da revista: “É desejo do Departamento dar-lhe uma feição prática, com o objetivo de torná-la mais útil principalmente aos membros do magistério primário, sem menosprezar, entretanto, os problemas do ensino secundário e normal”. E declaram que serão mantidas as suas seções: “Editoriais – Metodologia – História da Educação – Fatos e Iniciativas – Bibliografia – Festas Escolares – Legislação Escolar – e Através de Revistas e Jornais” (REVISTA DE EDUCAÇÃO, mar. 1941/jun. 1943, p. 2).

Como indica o editorial mencionado, a *Revista de Educação*, nas primeiras décadas em que foi editada, colocou uma ênfase maior no ensino primário, ainda que tenha promovido algum espaço ao ensino secundário. Isso pode estar relacionado ao fato de a escola pública primária ter iniciado sua expansão já na transição do século XIX para o XX, enquanto que a escola secundária permaneceu voltada apenas a um pequeno grupo social, as classes dirigentes do País, até a década de 1940 (SOUZA, 2008, p. 186). Conforme Souza (2008, p. 37), nos anos que se seguiram à Proclamação da República, os governos estaduais buscaram implementar reformas da instrução pública, que estabeleciam a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário, e firmavam o compromisso de ampliar o número de escolas e elevar a quantidade de matrículas. Esse foi o caso, por exemplo, de São Paulo – local em que a *Revista de Educação* era publicada –, que, apesar de privilegiar a escola urbana em detrimento da rural, e de efetivar matrículas aquém das necessidades da demanda escolar, implantou uma rede significativa de grupos escolares (SOUZA, 2008, p. 47).

Dirigida por uma comissão editorial formada por pedagogos renovados, nesse período, a revista reunia, majoritariamente, artigos assinados por pedagogos e psicólogos ligados à Escola Nova, e contemplava, em pequena medida, textos de eruditos que atuavam como professores do ensino secundário. Nesse sentido, o impresso funcionou como um importante instrumento de sustentação de discussões que se faziam na área educacional, principalmente do modelo escolanovista, promovendo a divulgação de artigos pertencentes ao âmbito do “discurso pedagógico especializado” (BICCAS e FREITAS, 2008, p. 122; NAGLE, 2009, p. 285). Para o nosso trabalho, além dos textos voltados ao secundário, se mostra pertinente também a análise de alguns escritos desses pedagogos, visto que elaboram preceitos sobre os

modos de ensinar a ler na escola, que muitas vezes foram incorporados ou refutados por professores secundaristas, como é o caso, por exemplo, da leitura silenciosa, cuja noção amparava-se em teorias psicológicas, sociológicas e biológicas, nos anos de 1920 até os de 1940.

A partir de 1951, quando se anuncia novamente uma “nova fase”, o periódico busca dar mais relevo ao ensino secundário; o que pode ser um reflexo da expansão desse ramo de ensino, iniciada na década de 1940. Entre os decênios de 1940 e 1960, observa-se uma ampliação acelerada da escola secundária, ainda que esta tenha absorvido, sobretudo, as classes médias urbanas (cf. SOUZA, 2008, p. 186). Ao comparar dados estatísticos das matrículas escolares, Souza (2008, p. 205) constata que, no período de 1933 a 1953, o índice de expansão do secundário no Brasil atingiu a ordem de 490%, índice mais elevado do que o das matrículas do ensino primário e superior. No estado de São Paulo, o número de ginásios públicos passou de três, em 1930, para 41, em 1940, e 465, em 1962 (HILSDORF, 2011, p. 114-115).

A equiparação em grau de importância do ensino secundário ao ensino primário, na *Revista de Educação*, pode ser percebida em um dos objetivos apontados pelo periódico, no número de páginas dedicado aos dois seguimentos de ensino e na organização do impresso em capítulos. Na edição de dezembro de 1951, os editores afirmam que a *Revista de Educação* pretende “divulgar estudos e pesquisas a respeito do ensino pré-primário, primário e médio”; e apresentam um plano de divisão em quatro capítulos: Capítulo do Ensino Primário, Capítulo do Ensino Médio (secundário e normal), Capítulo de Informações, Capítulo de Verbetes Bibliográficos (REVISTA DE EDUCAÇÃO, set./dez. 1951, s/p.). No que concerne ao ensino de língua portuguesa, surgem os primeiros artigos assinados por licenciados por Faculdades de Letras, como Aída Costa, por exemplo, que contribui com seus escritos para o número 59 de junho de 1951 (REVISTA DE EDUCAÇÃO, jun. 1951). Essa mesma configuração é seguida até 1961, quando a revista deixa de circular.

Apêndice III

Figuras

<p style="text-align: center;">INDICE GERAL</p> <p style="text-align: center;">Periodo ante-classico (Sec. XI-XV)</p> <table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%;"> <p><i>Noticia</i>..... IX</p> <p>Nobiliarios..... X</p> <p>Chronicas e livros de piedade..... XI</p> <p>Romances..... XI</p> <p>Primeiros historiadores..... XII</p> <p>Cançoneiro dos nobres..... XIII</p> <p>Canc. da Vaticana..... XIV</p> <p>Canc. Colocci Brancuti..... XIV</p> <p>Reliquias apocripas <i>Escerptos</i> (Sec. XII)..... XV</p> <p>Noticia particular de Lourenço Fernandez..... XXVII</p> <p>Carta de Partilhas..... XXVIII</p> <p>Lenda do Rei Leir..... XXIX</p> <p>A cabra, o filho e o lobo..... XXX</p> <p>O vilão que acutilou a cobra..... XXX</p> <p>O vaqueiro que combate por seu senhor..... XXXI</p> <p>Livro da Virtuosa Bemfeitoria..... XXXIV</p> <p>Leal Conselheiro..... XXXVI</p> </td> <td style="width: 50%;"> <p>Ainda El-Rei Dom Duarte..... XXXVII</p> <p>Frag. de um «Flos Sanctorum»..... XXXVIII</p> <p>Gomezannez de Zurara..... XXXIX-XL</p> <p>Roteiro de Vasco da Gama..... XLI</p> <p>Chronica do Condestabre..... XLII</p> <p>O Allageme de Santarem..... XLIV</p> <p>Fernan Lopez..... XLV</p> <p><i>Periodo Trovadoresco</i> (Sec. XII-XIV)</p> <p>João de Guilhade..... XLVIII</p> <p>Ayres Nunez, Clerigo Paay Soares de Tavieiros..... XLIX</p> <p>El-Rei Dom Diniz..... L</p> <p><i>Periodo de Epigonos</i> (Sec. XIV-XV)</p> <p>Garcí Ferrandes..... LII</p> <p>Canc. de Garcia de Rezende..... LIII</p> </td> </tr> </table> <p style="text-align: center;">Periodo classico</p> <p style="text-align: center;">I. — Os QUINHENTISTAS (Sec. XVI)</p> <table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%;"> <p><i>Noticia</i>..... 3</p> <p>GARCIA DE RESENDE..... 3</p> <p>Retrato de D. João II..... 6</p> <p>O homem que bebia vinho..... 8</p> <p>Dito de D. João II..... 8</p> </td> <td style="width: 50%;"> <p>Fantasma..... 9</p> <p>GIL VICENTE..... 10</p> <p>Sermão aos padres..... 10</p> <p>BERNARDIM RIBEIRO..... 14</p> <p>Menina e Moça..... 14</p> </td> </tr> </table>	<p><i>Noticia</i>..... IX</p> <p>Nobiliarios..... X</p> <p>Chronicas e livros de piedade..... XI</p> <p>Romances..... XI</p> <p>Primeiros historiadores..... XII</p> <p>Cançoneiro dos nobres..... XIII</p> <p>Canc. da Vaticana..... XIV</p> <p>Canc. Colocci Brancuti..... XIV</p> <p>Reliquias apocripas <i>Escerptos</i> (Sec. XII)..... XV</p> <p>Noticia particular de Lourenço Fernandez..... XXVII</p> <p>Carta de Partilhas..... XXVIII</p> <p>Lenda do Rei Leir..... XXIX</p> <p>A cabra, o filho e o lobo..... XXX</p> <p>O vilão que acutilou a cobra..... XXX</p> <p>O vaqueiro que combate por seu senhor..... XXXI</p> <p>Livro da Virtuosa Bemfeitoria..... XXXIV</p> <p>Leal Conselheiro..... XXXVI</p>	<p>Ainda El-Rei Dom Duarte..... XXXVII</p> <p>Frag. de um «Flos Sanctorum»..... XXXVIII</p> <p>Gomezannez de Zurara..... XXXIX-XL</p> <p>Roteiro de Vasco da Gama..... XLI</p> <p>Chronica do Condestabre..... XLII</p> <p>O Allageme de Santarem..... XLIV</p> <p>Fernan Lopez..... XLV</p> <p><i>Periodo Trovadoresco</i> (Sec. XII-XIV)</p> <p>João de Guilhade..... XLVIII</p> <p>Ayres Nunez, Clerigo Paay Soares de Tavieiros..... XLIX</p> <p>El-Rei Dom Diniz..... L</p> <p><i>Periodo de Epigonos</i> (Sec. XIV-XV)</p> <p>Garcí Ferrandes..... LII</p> <p>Canc. de Garcia de Rezende..... LIII</p>	<p><i>Noticia</i>..... 3</p> <p>GARCIA DE RESENDE..... 3</p> <p>Retrato de D. João II..... 6</p> <p>O homem que bebia vinho..... 8</p> <p>Dito de D. João II..... 8</p>	<p>Fantasma..... 9</p> <p>GIL VICENTE..... 10</p> <p>Sermão aos padres..... 10</p> <p>BERNARDIM RIBEIRO..... 14</p> <p>Menina e Moça..... 14</p>	<p style="text-align: center;">INDICE GERAL</p> <table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%;"> <p>Culpa da terra..... 16</p> <p>As historias..... 18</p> <p>O rouxinol..... 18</p> <p>FRANCISCO DE MORAES</p> <p>Dialogo. Amores..... 20</p> <p>Aprestos de casamento..... 21</p> <p>Doutores..... 22</p> <p>F. MENDEZ PINTO</p> <p>O Pekin..... 24</p> <p>Prisão em cisterna..... 28</p> <p>JOÃO DE BARROS</p> <p>A viciosa vergonha..... 29</p> <p>Tres sortes de vergonha..... 31</p> <p>Parabola..... 33</p> <p>Amor pelo dinheiro..... 35</p> <p>Jovens e velhos..... 35</p> <p>Santa Cruz e Brazil..... 37</p> <p>DIAGO DO COVÃO</p> <p>Portuguezos de outro..... 39</p> <p>O naufragio de Sepulveda..... 41</p> <p>SÁ DE MIRANDA</p> <p>Dial. da Mentira e Discrição..... 44</p> <p>Ultima scena dos «Estrangeiros»..... 47</p> <p>ANTONIO FERREIRA</p> <p>Monologo de Bristo..... 50</p> <p>Este mundo..... 51</p> <p>Da comedia — O cioso..... 52</p> <p>LUIS DE CAMÕES</p> <p>Selucio..... 54</p> <p>Outra scena do Seleuco..... 57</p> <p>Scena do Filodemo..... 59</p> <p>Carta..... 60</p> <p>Carta..... 61</p> <p>Oitavas dos Lusíadas, 17, 19, 23, 38, 67, 69, 72, 75, 79, 83, 87, 90 e..... 115</p> <p>JORGE DE VASCONCELLOS</p> <p>Ulyssipo..... 63</p> <p>Autographa..... 64</p> <p>Monologo do Parasito..... 66</p> <p>HEITOR PINTO</p> <p>Sciencia e caridade..... 68</p> <p>Vida e morte..... 69</p> <p>A formosura..... 70</p> </td> <td style="width: 50%;"> <p>A ociosidade..... 71</p> <p>Virtude e fraqueza..... 72</p> <p>A idéa segundo Platão..... 74</p> <p>Banquete egypcio..... 75</p> <p>AMARAL ALBUZ</p> <p>Fidalgos..... 76</p> <p>O amor de Deus pelos justos..... 78</p> <p>A fé e o imperio..... 79</p> <p>A dôr..... 80</p> <p>DAMIÃO DE GÓES</p> <p>FR. BARTOLOMEU DOS MARTYRES</p> <p>Carta a uma senhora..... 83</p> <p>GARCIA DE ORTA</p> <p>Colloquios..... 85</p> <p>PEDRO DE MARIZ</p> <p>Terra de Santa Cruz..... 86</p> <p>F. RODRIGUEZ SILVEIRA</p> <p>Serviço militar..... 88</p> <p>O Brazil (o arlúgo)..... 91</p> <p>JOÃO DE LUENA</p> <p>As santas aguas da fé..... 92</p> <p>O amô mestre de musica..... 93</p> <p>Lirio do campo..... 94</p> <p>A formiga..... 95</p> <p>S. Francisco de Xavier..... 96</p> <p>FR. THOMÉ DE JESUS</p> <p>A Cruz..... 97</p> <p>Doutrina..... 99</p> <p>AFONSO D'ALBUQUERQUE</p> <p>Gôa..... 101</p> <p>HERONYMO OSORIO</p> <p>Jornada d' Africa..... 104</p> <p>FR. LUIS DE GRANADA</p> <p>Parabola..... 107</p> <p>ANXIOSO TENDREIRO</p> <p>Pombos correios..... 109</p> <p>F. R. LOBO SOROPITA</p> <p>Carta..... 111</p> <p>JOANNA DA GAMA</p> <p>A histozia..... 113</p> <p>PASTALEÃO D'AVÉIRO</p> <p>Na terra santa..... 115</p> </td> </tr> </table>	<p>Culpa da terra..... 16</p> <p>As historias..... 18</p> <p>O rouxinol..... 18</p> <p>FRANCISCO DE MORAES</p> <p>Dialogo. Amores..... 20</p> <p>Aprestos de casamento..... 21</p> <p>Doutores..... 22</p> <p>F. MENDEZ PINTO</p> <p>O Pekin..... 24</p> <p>Prisão em cisterna..... 28</p> <p>JOÃO DE BARROS</p> <p>A viciosa vergonha..... 29</p> <p>Tres sortes de vergonha..... 31</p> <p>Parabola..... 33</p> <p>Amor pelo dinheiro..... 35</p> <p>Jovens e velhos..... 35</p> <p>Santa Cruz e Brazil..... 37</p> <p>DIAGO DO COVÃO</p> <p>Portuguezos de outro..... 39</p> <p>O naufragio de Sepulveda..... 41</p> <p>SÁ DE MIRANDA</p> <p>Dial. da Mentira e Discrição..... 44</p> <p>Ultima scena dos «Estrangeiros»..... 47</p> <p>ANTONIO FERREIRA</p> <p>Monologo de Bristo..... 50</p> <p>Este mundo..... 51</p> <p>Da comedia — O cioso..... 52</p> <p>LUIS DE CAMÕES</p> <p>Selucio..... 54</p> <p>Outra scena do Seleuco..... 57</p> <p>Scena do Filodemo..... 59</p> <p>Carta..... 60</p> <p>Carta..... 61</p> <p>Oitavas dos Lusíadas, 17, 19, 23, 38, 67, 69, 72, 75, 79, 83, 87, 90 e..... 115</p> <p>JORGE DE VASCONCELLOS</p> <p>Ulyssipo..... 63</p> <p>Autographa..... 64</p> <p>Monologo do Parasito..... 66</p> <p>HEITOR PINTO</p> <p>Sciencia e caridade..... 68</p> <p>Vida e morte..... 69</p> <p>A formosura..... 70</p>	<p>A ociosidade..... 71</p> <p>Virtude e fraqueza..... 72</p> <p>A idéa segundo Platão..... 74</p> <p>Banquete egypcio..... 75</p> <p>AMARAL ALBUZ</p> <p>Fidalgos..... 76</p> <p>O amor de Deus pelos justos..... 78</p> <p>A fé e o imperio..... 79</p> <p>A dôr..... 80</p> <p>DAMIÃO DE GÓES</p> <p>FR. BARTOLOMEU DOS MARTYRES</p> <p>Carta a uma senhora..... 83</p> <p>GARCIA DE ORTA</p> <p>Colloquios..... 85</p> <p>PEDRO DE MARIZ</p> <p>Terra de Santa Cruz..... 86</p> <p>F. RODRIGUEZ SILVEIRA</p> <p>Serviço militar..... 88</p> <p>O Brazil (o arlúgo)..... 91</p> <p>JOÃO DE LUENA</p> <p>As santas aguas da fé..... 92</p> <p>O amô mestre de musica..... 93</p> <p>Lirio do campo..... 94</p> <p>A formiga..... 95</p> <p>S. Francisco de Xavier..... 96</p> <p>FR. THOMÉ DE JESUS</p> <p>A Cruz..... 97</p> <p>Doutrina..... 99</p> <p>AFONSO D'ALBUQUERQUE</p> <p>Gôa..... 101</p> <p>HERONYMO OSORIO</p> <p>Jornada d' Africa..... 104</p> <p>FR. LUIS DE GRANADA</p> <p>Parabola..... 107</p> <p>ANXIOSO TENDREIRO</p> <p>Pombos correios..... 109</p> <p>F. R. LOBO SOROPITA</p> <p>Carta..... 111</p> <p>JOANNA DA GAMA</p> <p>A histozia..... 113</p> <p>PASTALEÃO D'AVÉIRO</p> <p>Na terra santa..... 115</p>
<p><i>Noticia</i>..... IX</p> <p>Nobiliarios..... X</p> <p>Chronicas e livros de piedade..... XI</p> <p>Romances..... XI</p> <p>Primeiros historiadores..... XII</p> <p>Cançoneiro dos nobres..... XIII</p> <p>Canc. da Vaticana..... XIV</p> <p>Canc. Colocci Brancuti..... XIV</p> <p>Reliquias apocripas <i>Escerptos</i> (Sec. XII)..... XV</p> <p>Noticia particular de Lourenço Fernandez..... XXVII</p> <p>Carta de Partilhas..... XXVIII</p> <p>Lenda do Rei Leir..... XXIX</p> <p>A cabra, o filho e o lobo..... XXX</p> <p>O vilão que acutilou a cobra..... XXX</p> <p>O vaqueiro que combate por seu senhor..... XXXI</p> <p>Livro da Virtuosa Bemfeitoria..... XXXIV</p> <p>Leal Conselheiro..... XXXVI</p>	<p>Ainda El-Rei Dom Duarte..... XXXVII</p> <p>Frag. de um «Flos Sanctorum»..... XXXVIII</p> <p>Gomezannez de Zurara..... XXXIX-XL</p> <p>Roteiro de Vasco da Gama..... XLI</p> <p>Chronica do Condestabre..... XLII</p> <p>O Allageme de Santarem..... XLIV</p> <p>Fernan Lopez..... XLV</p> <p><i>Periodo Trovadoresco</i> (Sec. XII-XIV)</p> <p>João de Guilhade..... XLVIII</p> <p>Ayres Nunez, Clerigo Paay Soares de Tavieiros..... XLIX</p> <p>El-Rei Dom Diniz..... L</p> <p><i>Periodo de Epigonos</i> (Sec. XIV-XV)</p> <p>Garcí Ferrandes..... LII</p> <p>Canc. de Garcia de Rezende..... LIII</p>						
<p><i>Noticia</i>..... 3</p> <p>GARCIA DE RESENDE..... 3</p> <p>Retrato de D. João II..... 6</p> <p>O homem que bebia vinho..... 8</p> <p>Dito de D. João II..... 8</p>	<p>Fantasma..... 9</p> <p>GIL VICENTE..... 10</p> <p>Sermão aos padres..... 10</p> <p>BERNARDIM RIBEIRO..... 14</p> <p>Menina e Moça..... 14</p>						
<p>Culpa da terra..... 16</p> <p>As historias..... 18</p> <p>O rouxinol..... 18</p> <p>FRANCISCO DE MORAES</p> <p>Dialogo. Amores..... 20</p> <p>Aprestos de casamento..... 21</p> <p>Doutores..... 22</p> <p>F. MENDEZ PINTO</p> <p>O Pekin..... 24</p> <p>Prisão em cisterna..... 28</p> <p>JOÃO DE BARROS</p> <p>A viciosa vergonha..... 29</p> <p>Tres sortes de vergonha..... 31</p> <p>Parabola..... 33</p> <p>Amor pelo dinheiro..... 35</p> <p>Jovens e velhos..... 35</p> <p>Santa Cruz e Brazil..... 37</p> <p>DIAGO DO COVÃO</p> <p>Portuguezos de outro..... 39</p> <p>O naufragio de Sepulveda..... 41</p> <p>SÁ DE MIRANDA</p> <p>Dial. da Mentira e Discrição..... 44</p> <p>Ultima scena dos «Estrangeiros»..... 47</p> <p>ANTONIO FERREIRA</p> <p>Monologo de Bristo..... 50</p> <p>Este mundo..... 51</p> <p>Da comedia — O cioso..... 52</p> <p>LUIS DE CAMÕES</p> <p>Selucio..... 54</p> <p>Outra scena do Seleuco..... 57</p> <p>Scena do Filodemo..... 59</p> <p>Carta..... 60</p> <p>Carta..... 61</p> <p>Oitavas dos Lusíadas, 17, 19, 23, 38, 67, 69, 72, 75, 79, 83, 87, 90 e..... 115</p> <p>JORGE DE VASCONCELLOS</p> <p>Ulyssipo..... 63</p> <p>Autographa..... 64</p> <p>Monologo do Parasito..... 66</p> <p>HEITOR PINTO</p> <p>Sciencia e caridade..... 68</p> <p>Vida e morte..... 69</p> <p>A formosura..... 70</p>	<p>A ociosidade..... 71</p> <p>Virtude e fraqueza..... 72</p> <p>A idéa segundo Platão..... 74</p> <p>Banquete egypcio..... 75</p> <p>AMARAL ALBUZ</p> <p>Fidalgos..... 76</p> <p>O amor de Deus pelos justos..... 78</p> <p>A fé e o imperio..... 79</p> <p>A dôr..... 80</p> <p>DAMIÃO DE GÓES</p> <p>FR. BARTOLOMEU DOS MARTYRES</p> <p>Carta a uma senhora..... 83</p> <p>GARCIA DE ORTA</p> <p>Colloquios..... 85</p> <p>PEDRO DE MARIZ</p> <p>Terra de Santa Cruz..... 86</p> <p>F. RODRIGUEZ SILVEIRA</p> <p>Serviço militar..... 88</p> <p>O Brazil (o arlúgo)..... 91</p> <p>JOÃO DE LUENA</p> <p>As santas aguas da fé..... 92</p> <p>O amô mestre de musica..... 93</p> <p>Lirio do campo..... 94</p> <p>A formiga..... 95</p> <p>S. Francisco de Xavier..... 96</p> <p>FR. THOMÉ DE JESUS</p> <p>A Cruz..... 97</p> <p>Doutrina..... 99</p> <p>AFONSO D'ALBUQUERQUE</p> <p>Gôa..... 101</p> <p>HERONYMO OSORIO</p> <p>Jornada d' Africa..... 104</p> <p>FR. LUIS DE GRANADA</p> <p>Parabola..... 107</p> <p>ANXIOSO TENDREIRO</p> <p>Pombos correios..... 109</p> <p>F. R. LOBO SOROPITA</p> <p>Carta..... 111</p> <p>JOANNA DA GAMA</p> <p>A histozia..... 113</p> <p>PASTALEÃO D'AVÉIRO</p> <p>Na terra santa..... 115</p>						

<p style="text-align: center;">INDICE GERAL</p> <p style="text-align: center;">II. — Os SEISCENTISTAS (Sec. XVII)</p> <table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%;"> <p><i>Noticia</i>..... 121</p> <p>FR. LUIS DE SOUSA..... 125</p> <p>Clerigo da boa vida..... 125</p> <p>Brandura do Arcebispo na admoestação..... 127</p> <p>Renuncia..... 129</p> <p>Milagre de esposa..... 130</p> <p>Caridade..... 133</p> <p>O arcebispo e o menino..... 136</p> <p>A claustra..... 138</p> <p>F. RODRIGUEZ LOBO</p> <p>Descuido..... 141</p> <p>Novellas..... 142</p> <p>FR. ANTONIO VIEIRA</p> <p>Parabola de Isaias..... 149</p> <p>Carta a El-Rei..... 152</p> <p>A alma..... 182</p> <p>Columnas do throno..... 185</p> <p>Da esmola..... 187</p> <p>O tempo e o amor..... 188</p> <p>A ausencia..... 189</p> <p>Dilação..... 190</p> <p>Os escravos..... 193</p> <p>Madrugada..... 196</p> <p>Onde cahiu o diabo..... 198</p> <p>Carta..... 200</p> <p>Ladrões..... 202</p> <p>JACINTO FREIRE</p> <p>Discurso de Coge, Cofar..... 204</p> <p>Carta de D. João de Castro..... 206</p> <p>Os prologos..... 210</p> <p>DOM FRANC. MANOEL</p> <p>Mulheres que sabem latim..... 211</p> <p>Segredos..... 212</p> </td> <td style="width: 50%;"> <p>Vozes portuguezas..... 213</p> <p>Se os mouros pintassem..... 215</p> <p>Vicios..... 217</p> <p>FR. MANOEL BERNARDEZ</p> <p>Gladiadores..... 218</p> <p>Os frades e as formigas..... 222</p> <p>O frade e o passarinho..... 227</p> <p>Na lavanderia..... 230</p> <p>Os tres risos..... 230</p> <p>Moral politica..... 231</p> <p>Historia dos tres cegos..... 232</p> <p>Sentença..... 235</p> <p>«ARTE DE FURTAR»</p> <p>Da arte de furtar..... 236</p> <p>Mãos posticas..... 238</p> <p>FR. A. DAS CHAGAS</p> <p>A illusão..... 240</p> <p>Rapidez da graça..... 241</p> <p>GREGORIO D'ALMEIDA</p> <p>Profecia da restauração..... 243</p> <p>FR. B. DO QUEENTAL</p> <p>Lenda do peccador..... 244</p> <p>A. DE SOUZA MACEDO</p> <p>Riso e lagrima..... 246</p> <p>Elzevir..... 246</p> <p>DOM F. DE PORTUGAL</p> <p>Da prisão..... 247</p> <p>FR. JOÃO DOS SANTOS</p> <p>Mouro feiticeiro..... 249</p> <p>Outro caso do feiticeiro..... 251</p> <p>FR. M. GODINHO</p> <p>Pesca de perolas..... 253</p> <p>DUARTE RIB. DE MACEDO</p> <p>Casamento do imperador Theophilo..... 256</p> </td> </tr> </table> <p style="text-align: center;">Seculo XVIII</p> <table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%;"> <p>BISPO DO PARÁ</p> <p>No Amazonas..... 265</p> <p>Um poeta bahiano..... 265</p> <p>CAVALLEIRO DE OLIVEIRA</p> <p>Carta..... 266</p> </td> <td style="width: 50%;"> <p>MANOEL DE FIGUEREDO</p> <p>Edipo..... 267</p> <p>ANTONIO JOSÉ</p> <p>Outro eu..... 270</p> <p>FR. THEODORO DE ALMEIDA</p> <p>O campo e a cidade..... 272</p> </td> </tr> </table>	<p><i>Noticia</i>..... 121</p> <p>FR. LUIS DE SOUSA..... 125</p> <p>Clerigo da boa vida..... 125</p> <p>Brandura do Arcebispo na admoestação..... 127</p> <p>Renuncia..... 129</p> <p>Milagre de esposa..... 130</p> <p>Caridade..... 133</p> <p>O arcebispo e o menino..... 136</p> <p>A claustra..... 138</p> <p>F. RODRIGUEZ LOBO</p> <p>Descuido..... 141</p> <p>Novellas..... 142</p> <p>FR. ANTONIO VIEIRA</p> <p>Parabola de Isaias..... 149</p> <p>Carta a El-Rei..... 152</p> <p>A alma..... 182</p> <p>Columnas do throno..... 185</p> <p>Da esmola..... 187</p> <p>O tempo e o amor..... 188</p> <p>A ausencia..... 189</p> <p>Dilação..... 190</p> <p>Os escravos..... 193</p> <p>Madrugada..... 196</p> <p>Onde cahiu o diabo..... 198</p> <p>Carta..... 200</p> <p>Ladrões..... 202</p> <p>JACINTO FREIRE</p> <p>Discurso de Coge, Cofar..... 204</p> <p>Carta de D. João de Castro..... 206</p> <p>Os prologos..... 210</p> <p>DOM FRANC. MANOEL</p> <p>Mulheres que sabem latim..... 211</p> <p>Segredos..... 212</p>	<p>Vozes portuguezas..... 213</p> <p>Se os mouros pintassem..... 215</p> <p>Vicios..... 217</p> <p>FR. MANOEL BERNARDEZ</p> <p>Gladiadores..... 218</p> <p>Os frades e as formigas..... 222</p> <p>O frade e o passarinho..... 227</p> <p>Na lavanderia..... 230</p> <p>Os tres risos..... 230</p> <p>Moral politica..... 231</p> <p>Historia dos tres cegos..... 232</p> <p>Sentença..... 235</p> <p>«ARTE DE FURTAR»</p> <p>Da arte de furtar..... 236</p> <p>Mãos posticas..... 238</p> <p>FR. A. DAS CHAGAS</p> <p>A illusão..... 240</p> <p>Rapidez da graça..... 241</p> <p>GREGORIO D'ALMEIDA</p> <p>Profecia da restauração..... 243</p> <p>FR. B. DO QUEENTAL</p> <p>Lenda do peccador..... 244</p> <p>A. DE SOUZA MACEDO</p> <p>Riso e lagrima..... 246</p> <p>Elzevir..... 246</p> <p>DOM F. DE PORTUGAL</p> <p>Da prisão..... 247</p> <p>FR. JOÃO DOS SANTOS</p> <p>Mouro feiticeiro..... 249</p> <p>Outro caso do feiticeiro..... 251</p> <p>FR. M. GODINHO</p> <p>Pesca de perolas..... 253</p> <p>DUARTE RIB. DE MACEDO</p> <p>Casamento do imperador Theophilo..... 256</p>	<p>BISPO DO PARÁ</p> <p>No Amazonas..... 265</p> <p>Um poeta bahiano..... 265</p> <p>CAVALLEIRO DE OLIVEIRA</p> <p>Carta..... 266</p>	<p>MANOEL DE FIGUEREDO</p> <p>Edipo..... 267</p> <p>ANTONIO JOSÉ</p> <p>Outro eu..... 270</p> <p>FR. THEODORO DE ALMEIDA</p> <p>O campo e a cidade..... 272</p>	
<p><i>Noticia</i>..... 121</p> <p>FR. LUIS DE SOUSA..... 125</p> <p>Clerigo da boa vida..... 125</p> <p>Brandura do Arcebispo na admoestação..... 127</p> <p>Renuncia..... 129</p> <p>Milagre de esposa..... 130</p> <p>Caridade..... 133</p> <p>O arcebispo e o menino..... 136</p> <p>A claustra..... 138</p> <p>F. RODRIGUEZ LOBO</p> <p>Descuido..... 141</p> <p>Novellas..... 142</p> <p>FR. ANTONIO VIEIRA</p> <p>Parabola de Isaias..... 149</p> <p>Carta a El-Rei..... 152</p> <p>A alma..... 182</p> <p>Columnas do throno..... 185</p> <p>Da esmola..... 187</p> <p>O tempo e o amor..... 188</p> <p>A ausencia..... 189</p> <p>Dilação..... 190</p> <p>Os escravos..... 193</p> <p>Madrugada..... 196</p> <p>Onde cahiu o diabo..... 198</p> <p>Carta..... 200</p> <p>Ladrões..... 202</p> <p>JACINTO FREIRE</p> <p>Discurso de Coge, Cofar..... 204</p> <p>Carta de D. João de Castro..... 206</p> <p>Os prologos..... 210</p> <p>DOM FRANC. MANOEL</p> <p>Mulheres que sabem latim..... 211</p> <p>Segredos..... 212</p>	<p>Vozes portuguezas..... 213</p> <p>Se os mouros pintassem..... 215</p> <p>Vicios..... 217</p> <p>FR. MANOEL BERNARDEZ</p> <p>Gladiadores..... 218</p> <p>Os frades e as formigas..... 222</p> <p>O frade e o passarinho..... 227</p> <p>Na lavanderia..... 230</p> <p>Os tres risos..... 230</p> <p>Moral politica..... 231</p> <p>Historia dos tres cegos..... 232</p> <p>Sentença..... 235</p> <p>«ARTE DE FURTAR»</p> <p>Da arte de furtar..... 236</p> <p>Mãos posticas..... 238</p> <p>FR. A. DAS CHAGAS</p> <p>A illusão..... 240</p> <p>Rapidez da graça..... 241</p> <p>GREGORIO D'ALMEIDA</p> <p>Profecia da restauração..... 243</p> <p>FR. B. DO QUEENTAL</p> <p>Lenda do peccador..... 244</p> <p>A. DE SOUZA MACEDO</p> <p>Riso e lagrima..... 246</p> <p>Elzevir..... 246</p> <p>DOM F. DE PORTUGAL</p> <p>Da prisão..... 247</p> <p>FR. JOÃO DOS SANTOS</p> <p>Mouro feiticeiro..... 249</p> <p>Outro caso do feiticeiro..... 251</p> <p>FR. M. GODINHO</p> <p>Pesca de perolas..... 253</p> <p>DUARTE RIB. DE MACEDO</p> <p>Casamento do imperador Theophilo..... 256</p>				
<p>BISPO DO PARÁ</p> <p>No Amazonas..... 265</p> <p>Um poeta bahiano..... 265</p> <p>CAVALLEIRO DE OLIVEIRA</p> <p>Carta..... 266</p>	<p>MANOEL DE FIGUEREDO</p> <p>Edipo..... 267</p> <p>ANTONIO JOSÉ</p> <p>Outro eu..... 270</p> <p>FR. THEODORO DE ALMEIDA</p> <p>O campo e a cidade..... 272</p>				

Figura I — Índice geral da *Seleta clássica* (1914, 3ª ed.), de João Ribeiro

INDICE

Pags.

PREFACIOS 9
 Noções elementares de syntaxe 17

PARTE I

PROSA

Phase contemporanea. — (Seculo XIX, depois de 1820.)

ESCRITORES BRASILEIROS

J. F. Lisboa 27
 Torres Homem 31
 ** Martins Penna 34
 Porto Seguro 39
 * Pereira da Silva 43
 * J. M. de Macedo 53
 * Joaquim Norberto 61
 * Francisco Octaviano 61
 José Bonifácio (o segundo) 63
 José de Alencar 65
 D. Antonio de Macedo Costa 69
 * Visconde de Ouro Preto 72
 * Couto de Magalhães 87
 * Machado de Assis 90
 * Franklin Tavora 95
 * Visconde de Taunay 100
 * Barão de Rio Branco 103

548

INDICE

Pags.

* Joaquim Nabuco 114
 * José do Patrocínio 118
 ** Sylvio Romero 122
 * Eduardo Prado 128
 * Raul Pompeia 133
 * Euclides da Cunha 138

ESCRITORES PORTUGUEZES

Garrett 143
 A. F. de Castilho 145
 Alexandre Herculano 153
 José Estevão 165
 Silva Tullio 168
 Rebello da Silva 172
 Latino Coelho 181
 Camillo Castello Branco 187
 Julio Diniz 191
 * Pinheiro Chagas 193
 Oliveira Martins 201
 * Eça de Queiroz 204
 * Gervazio Lobato 207

Phase academica. — (Seculo XVIII e primordios do fluente.)

Barbosa Machado 211
 Antonio José 212
 Fr. São Carlos 220
 Fr. Sampaio 222
 Fr. Mont'Alverne 225
 Iochá Pitta 232
 Alexandre de Gusmão 236

Phase seiscentista. — (Seculo XVII.)

Frei Luiz de Souza 241
 ** D. Frei Amador Arraes 246
 Fr. Vicente do Salvador 249
 * Fr. Antonio Brandão 251
 Freire de Andrade 256
 Rodrigues Lobo 258
 Vieira 262

INDICE

549

Pags.

Francisco Manoel de Mello 269
 Bernardes 271

Phase quinhentista. — (Seculo XVI.)

Bernardim Ribeiro 284
 Sá de Miranda 285
 Antonio Pereira 288
 João de Barros 290
 Damião de Góes 296
 F. Mendes Pinto 298
 Francisco de Moraes 303
 Fr. Heitor Pinto 306
 João de Lucena 311
 Pernambuco Cardim 315
 Duarte Nunes de Leão 317
 Diogo do Couto 322

PARTE II

POESIA

Phase contemporanea. — (Seculo XIX, depois de 1820.)

POETAS BRASILEIROS

Magalhães 331
 Porto Alegre 336
 Gonçalves Dias 343
 Odorico Mendes 352
 Joaquim Manoel de Macedo 354
 Dutra e Mello 356
 Francisco Octaviano 360
 Laurindo Rebello 364
 ** Paranaipacaba 364
 Alvares de Azevedo 367
 Junqueira Freire 373
 Casimiro de Abreu 374
 * Machado de Assis 378
 Fagundes Varela 382

550

INDICE

Pags.

* Luiz Guimarães 387
 Castro Alves 389
 * Arthur Azevedo 393
 * Raymundo Corrêa 400

POETAS PORTUGUEZES

Garrett 405
 A. F. de Castilho 410
 Alexandre Herculano 412
 Mendes Leal 414
 João de Lemos 416
 * João de Deus 419
 * Thomaz Ribeiro 424
 * Anthero de Quental 430
 Gonçalves Crespo 432

Phase academica. — (Seculo XVIII e principios do actual.)

Santa Rita Durão 435
 Garção 440
 Quitã 442
 Claudio M. da Costa 445
 Diniz 446
 Filinto Elycio 447
 J. Bastião da Gama 451
 Nicolau Tolentino 453
 Gonzaga 459
 J. Agostinho de Macedo 460
 Souza Caldas 462
 Bocage 466
 José Bonifácio 470

Phase seiscentista. — (Seculo XVII.)

Mousinho de Quevedo 476
 Sá de Menezes 480
 Pereira de Castro 481
 Gregorio de Mattos 484
 ** Botelho de Oliveira 485

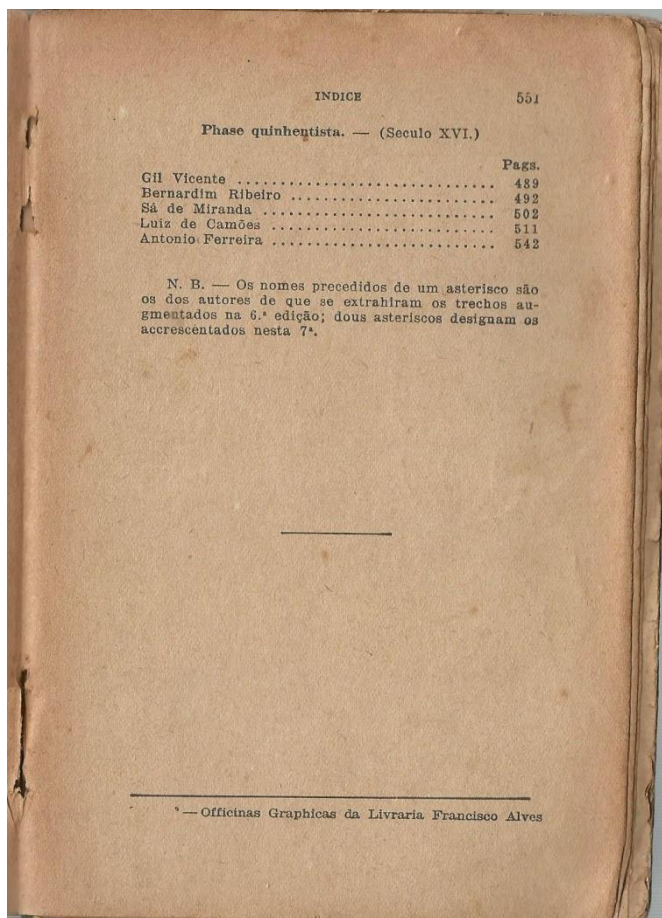


Figura II – Índice da *Antologia nacional* (1929, 14ª ed.), de Fausto Barreto e Carlos de Laet

TABOADA	
PREAMBULO.....	5
MANHÃS	
I. — A aurora.....	<i>Visconde de Taunay.</i> 15
II. — —.....	<i>José Verissimo.</i> 19
III. — —.....	<i>Fabio Luz.</i> 20
IV. — —.....	<i>Gonçales Dias.</i> 22
V. — Madrugada na ilha dos Ferreiros.....	<i>Dutra e Mello.</i> 24
VI. — Missa da Ressurreição.....	<i>R. Corrêa.</i> 29
VII. — Aurora.....	<i>João Ribeiro.</i> 33
VIII. — A saída.....	<i>Luiz Delfino.</i> 34
MEIOS-DIAS	
IX. — Ao meio-dia.....	<i>V. de Taunay.</i> 37
X. — —.....	<i>Coelho Netto.</i> 39
XI. — —.....	<i>Alcid s Maya.</i> 41
XII. — Sob o Equador.....	<i>João Ribeiro.</i> 43
XIII. — —.....	<i>Alberto de Oliveira.</i> 44
TARDES	
XIV. — —.....	<i>José de Alencar.</i> 49
XV. — O canto dos sabiás.....	<i>L. Guimarães Júnior.</i> 51
XVI. — —.....	<i>V. de Taunay.</i> 53
XVII. — Hymno á tarde.....	<i>M. Odorico Mendes.</i> 55
XVIII. — Á tarde.....	<i>Aureliano Lessa.</i> 60
XIX. — A tarde.....	<i>Castro Aloes.</i> 64
XX. — Tarde tropical.....	<i>Mello Moraes Filho.</i> 67
XXI. — Crepusculo sertanejo.....	<i>Castro Aloes.</i> 71
XXII. — Anolecer.....	<i>R. Corrêa.</i> 73
XXIII. — Ave, Maria!.....	<i>Fagundes Varella.</i> 74
	22

NOITES	
XXIV. — A noite.....	<i>V. de Taunay.</i> 79
XXV. — —.....	<i>Coelho Netto.</i> 83
XXVI. — —.....	<i>J. Verissimo.</i> 86
XXVII. — —.....	<i>Graça Aranha.</i> 88
XXVIII. — Luar de Maio.....	<i>Magalhães de Azeredo.</i> 91
XXIX. — Plenilunio.....	<i>R. Corrêa.</i> 93
XXX. — Serenata.....	<i>Augusto de Lima.</i> 96
XXXI. — Lunar.....	<i>Goulart de Andrade.</i> 97
ESTRELLAS	
XXXII. — Estrellas.....	<i>G. Netto.</i> 101
XXXIII. — As estrellas.....	<i>João Julio dos Santos.</i> 104
XXXIV. — —.....	<i>O. Bilac.</i> 106
MONTANHAS	
XXXV. — Ybiapaba.....	<i>Mello Moraes Filho.</i> 109
XXXVI. — A serra do Paranapiacaba.....	<i>S. de Mendonça.</i> 110
XXXVII. — A serra do Paranapiacaba.....	<i>J. Cardozo de Menezes e Souza.</i> 114
XXXVIII. — A serra das esmeraldas.....	<i>O. Bilac.</i> 119
XXXIX. — Guerra das montanhas.....	<i>F. Xavier.</i> 122
O MAR	
XL. — —.....	<i>Afonso Arinos.</i> 125
XLI. — O mar.....	<i>G. Dias.</i> 129
XLII. — —.....	<i>F. Varella.</i> 132
XLIII. — Scismas á beira mar.....	<i>Th. Dias.</i> 137
XLIV. — Palavras ao mar.....	<i>Vicente de Carvalho.</i> 141
ARVORES	
XLV. — O centenario.....	<i>Coelho Netto.</i> 149
XLVI. — Burity perdido.....	<i>A. Arinos.</i> 152
XLVII. — —.....	<i>Mario de Alencar.</i> 155
XLVIII. — A arvore.....	<i>Alberto de Oliveira.</i> 157

TABOADA	
	339
FLORES	
XLIX. — As flores.....	<i>L. Guimarães Júnior.</i> 167
L. — Flor de trapoeiraba.....	<i>J. de Alencar.</i> 171
LI. — A flor do embiroçú.....	<i>Machado de Assis.</i> 173
LII. — Não me deixes.....	<i>G. Dias.</i> 175
LIII. — A flor do maracujá.....	<i>F. Varella.</i> 177
LIV. — Flor de cardo.....	<i>Bruno Seabra.</i> 179
LV. — Flor de ipê.....	<i>Lucio de Mendonça.</i> 182
LVI. — Girasol.....	<i>Emilio de Menezes.</i> 184
LVII. — Victoria Regia.....	<i>Emilio de Menezes.</i> 185
LVIII. — —.....	<i>V. de Carvalho.</i> 186
RIOS	
LIX. — O Amazonas.....	<i>A. Celso.</i> 191
LX. — O Rio negro.....	<i>M. Moraes Filho.</i> 196
LXI. — O Paquequer.....	<i>J. de Alencar.</i> 199
LXII. — Subindo o Jequitinhonha.....	<i>A. Celso.</i> 201
LXIII. — O S. Francisco.....	<i>C. Alves.</i> 204
LXIV. — O Salto do Guahyra.....	<i>E. de Menezes.</i> 206
LXV. — Subindo o Amazonas.....	<i>Annibal Amortim.</i> 207
FLORESTAS	
LXVI. — Florestas.....	<i>Graça Aranha.</i> 211
LXVII. — A floresta virgem.....	<i>A. Celso.</i> 214
LXVIII. — —.....	<i>L. de Mendonça.</i> 219
LXIX. — —.....	<i>C. Netto.</i> 221
LXX. — A mata virgem.....	<i>Coelho Netto.</i> 223
LXXI. — —.....	<i>Afrancio Peizoto.</i> 226
LXXII. — No matto virgem.....	<i>João Ribeiro.</i> 227
LXXIII. — —.....	<i>V. de Carvalho.</i> 228
LXXIV. — —.....	<i>A. de Oliveira.</i> 230
MONSTROS	
LXXV. — A pesca da Baleia.....	<i>Xavier Marques.</i> 235
LXXVI. — —.....	<i>Fr. M. de S^{ta} Maria</i>
	<i>Ilaparica.....</i> 241
LXXVII. — Immensis orbibus anguis.....	<i>Castro Aloes.</i> 247

Figura III – Tabuada de Céu, terra e mar (1914), de Alberto de Oliveira

ÍNDICE		4	ANTENOR NASCENTES
1. ^a SÉRIE		2. ^a SÉRIE	
Língua portuguesa	9	Mudanças	83
Excelências da língua portuguesa	10	O sono de um anjo	90
A Pátria	11	Inocência	91
Letra oficial do Hino Nacional brasileiro	12	Epitáfio	94
O Coruja	14	Ilusões da vida	95
Canção do exílio	17	Armas	96
O Paraíba	18	O garimpo	98
As andorinhas de Campinas	22	Saudades de minha filha	102
A cachoeira	23	Soneto	103
Velha anedota	25	O cabeleira aprisionado	104
Pinheiros	26	A saudade branca	107
Digressão filatélica	27	A orfã na costura	111
Infância	29	O Novoço	114
O vareiro	30	Domingo do Espírito Santo	117
Fortaleza	33	A tempestade	121
Vila Rica	34	A sra. D. Ana com suas histórias	126
Tradições religiosas da Bahia	35	Se eu morresse amanhã	132
A distribuição dos prêmios	37	A entrada do Ateneu	133
América	39	Música brasileira	137
O rio Amazonas	41	Agonia e morte de Fernão Dias Pais Leme	138
Salto do Guaira	43	Gaúcho e peão	143
O sertanejo	44	Charqueada	146
A véspera de S. João	48	O apuseiro	150
Hino à Bandeira	56	A seca do Ceará	152
Hino da Independência	58	O diamante	157
Hino da Proclamação da República	60	O Marechal de Ferro	163
A jangada	62	Congonhas do campo	164
O boiadeiro	65	O Anhangüera	167
O rapaz da guia	70	A alavanca misteriosa	170
Judas	73	A pororoca	174
O motirão	76		
O burro meteorologista	78	3. ^a SÉRIE	
		Fundação da vila do Porto de Santos	181
		Retrato do Brasil	184
		Descrição de um nariz	186
		Lira XXII	187
		Amador Bueno	189
		A vaidade	191
		O episódio de Caramurú	193
		Fundação do Rio de Janeiro	195
ANTOLOGIA PARA O GINÁSIO		5	
4. ^a SÉRIE			
Descobrimto do Brasil	201		
Naufrágio de Sepulveda	204		
Leal conselheiro	207		
Assassinato do Duque de Viseu	209		
Batalha de Aljubarrota	210		
Tomada de Ceuta	213		
Cantigas	215		
O vilão que recolhe a serpente	216		
O pastor e o lobo	217		
Demanda do Santo-Grãl	219		
Poesias d'el-rei D. Dinis	220		
Notícia de Torto	223		
Poesia de João Garcia de Guilhade	227		
Poesia de Pai de Cana	228		
Testamento	229		
Auto de partilha	230		
Cantiga d'amigo	231		
Cantigas	232		
Português proto-histórico	233		

Figura IV – Índice da *Antologia para o ginásio* (1944), da série didática *O idioma nacional*, de Antenor Nascentes

ÍNDICE	
PRIMEIRA SÉRIE	
O mesmo assunto, tratado por dois escritores	7
Prosa Poética	11
Versos soltos	13
Poesia moderna	14
O mesmo assunto, tratado em prosa e verso	15
Carta	20
Eloquência deliberativa	21
Eloquência judiciária	23
Eloquência demonstrativa	25
Sermão	27
Panegirico	28
Ode moderna	29
Ode amarcôntica	34
Elegia	35
Modinha	37
Sátira	39
Fábula	40
Egloga	41
Soneto	52
Trofé	53
Balada antiga	54
Balada moderna	56
Madrigal	58
Epigrama	59
Canção real	60
Endecha	63
Xácara	64
Solau	65
SEGUNDA SÉRIE	
Cantiga d'amor	69
Cantiga d'amigo	70
Alba	71
Barcarola	73
Balada portuguesa antiga	74
Romaria	75
Pastorela	76
Cantiga de estrofes paralelísticas	77
Cantiga d'escárnio	78
Cantiga de mal dizer	79
Tenção	80
Pranto	81
Vilancete	82
Esparsa	83
Acróstico	84
Glosa	85
A dama pé de cabra	86
Demanda do Santo Gral	89
Fernão Lopes	90
Gomes Eanes de Zurara	95
Luis de Camões	99
Bernardim Ribeiro	115
Cristal	119
Sã de Miranda	122
Gil Vicente	125
António Ferreira	129
Damão de Góis	132
Fr. Heltor Pinto	137
Rodrígues Lobo	139
D. Francisco Manuel de Melo	142
Fr. Luis de Sousa	145
Pe. António Vieira	147
Pe. Manuel Bernardes	149
António Correia Garção	151
António Dinis	154
Bocage	157
Flintio Elísio	161
Nicolau Tolentino	166
Sousa Caldas	167
António José	171
Almeida Garrett	177
Alexandre Herculano	180
António Feliciano de Castilho	186
João de Lemos	189
Rodrígues Cordeiro	192
Soares dos Passos	195
Tomás Ribeiro	197
Simões Dias	203
João de Deus	205
Antero do Quental	208
Cesar de Verde	210
António Nobre	212
Gonçalves Crespo	216
Guerra Junqueiro	217
António Feijó	220
Eugénio de Castro	221
Rebello da Silva	222
Latino Coelho	228
Pinheiro Chagas	230
Júlio Dinis	232
Camilo Castelo Branco	233
Oliveira Martins	241
Eça de Queirós	244
Fernão Ortigão	247
TERCEIRA SÉRIE	
José de Anchieta	253
Gregório de Matos	257
Fr. Vicente do Salvador	262
Sebastião da Rocha Pitta	265
Botelho de Oliveira	268
Santa Rita Durão	270
Basilio da Gama	273
Alvarenga Peixoto	275
Claudio Manuel da Costa	276
Silva Alvarenga	277
Tomás António Gonzaga	279
Caldas Barbosa	283
Gonçalves Dias	285
Alvares de Azevedo	288
Junqueira Freire	289
Fagundes Varela	294
Casimiro de Abreu	296
Castro Alves	298
José de Alencar	302
Joaquim Manuel de Macedo	304
Manuel António de Almeida	310
Visconde de Taunay	312
Martins Pena	315
Machado de Assis	318
Alberto de Oliveira	323
Raimundo Correia	329
Olavo Bilac	330
Vicente de Carvalho	331
Aluizio de Azevedo	333
Raul Pompéia	335
Cruz e Sousa	340
Mário Pederneras	341
Alphonsus de Guimaraens	342
Drummond de Andrade	343

Figura V – Índice da *Antologia para o colégio* (1944), da série didática *O idioma nacional*, de Antenor Nascentes

ÍNDICE	
Bólias de Sabão — Oliveira Ribeiro Neto	13
Suaive Milagre — Eça de Queirós	17
O Cajueiro e os seus Amigos — Humberto de Campos	21
Um Moleque Carioca — Lúcia Miguel Pereira	27
Minha Mãe, Deus lhe Pague — Paulo Setúbal	37
As Florestas Virgens — Afonso Celso	55
Canção do Exílio — Gonçalves Dias	60
Meu Pai — Humberto de Campos	65
O Drama da Geada — Monteiro Lobato	74
Um B com um A, B-A-BÁ — Humberto de Campos	85
O Rei e o Sapateiro — Bulhão Pato	95
A Sêca — Gustavo Barroso	103
Meus Heróis — Cassiano Ricardo	108
Emília — José de Alencar	121
O Mais Pobre — Coelho Neto	131
O Mistério da Terra — Ofélia e Narbal Fontes	136
O Jardineiro — Machado de Assis	143
O Vaga-Lume — Fagundes Varela	147
A Fazenda — Paulo Setúbal	151
O Cajueiro Pequeno — Juvenal Galeno	158
Meus oito anos — Casimiro de Abreu	164

AÍDA COSTA	
O Meu Cofre — Coelho Neto	169
O Homem mais Rico de Minha Terra — Paulo Setúbal	172
Um Engenho Colonial — Paulo Setúbal	186
Coração — Guilherme de Almeida	192
A Flor e a Fonte — Vicente de Carvalho	198
A Orfã na Costura — Junqueira Freire	201
A Família — Coelho Neto	207
Tragédia no Lar — Castro Alves	213
O Velho Rei — Olavo Bilac	218
S. Cristóvão — Eça de Queirós	223
Cromos — Bernardino da Costa Lopes	233
Uma Festa no Ateneu — Raul Pompéia	236
O Alvorôco — José de Alencar	242
Mitos Amazônicos — Raimundo de Moraes	249
Os Foguetes — Leo Vaz	254
O Concurso das Borboletas — Benedito Otávio	260

GRAMÁTICA	
Oração	15
Classificação das Orações. Quanto à Natureza	19
Verbos Transitivos, Relativos, Transitivo-Relativos, Intransitivos, de Ligação e Auxiliares	31
Funções Sintáticas	42
Partes do Discurso	53
Substantivos	61
Flexão do Substantivo	67
Adjetivo	77

PRIMEIRO LIVRO DE PORTUGUES	
Pronomes	89
Verbo: Número, Pessoas, Tempos, Modos e Conjugações	99
Vozes do Verbo	106
Verbo Ser	112
Verbo Haver	113
Verbo Estar	118
Verbo Andar	124
Verbo Vender	125
Verbo Partir	128
Voz Passiva	133
Verbo Ser Amado	134
Verbos Irregulares	139
Verbo Dar	141
Verbo Caber	142
Verbo Fazer	145
Verbo Ler	148
Verbo Trazer	149
Verbo Valer	150
Verbo Ver	155
Verbo Querer	156
Verbo Pôr	157
Verbo Medir	162
Verbo Ir	163
Verbo Mentir	167
Verbo Ouvir	168
Verbo Vir	171
Advérbios	181

AÍDA COSTA	
Preposição	189
Conjunção Coordenativa	193
Conjunção subordinativa	195
Interjeição	200
Concordância Nominal	204
Concordância Verbal	209
Emprego dos Pronomes Átonos	221
Verbos Conjugados com os Pronomes	229
Emprego do Pronome LHE	234
Período Composto	239
Orações Subordinadas	246
Subordinadas Substantivas Adjetivas	252
Orações Subordinadas Advérbias	256
Apêndice — Ortografia	270

Figura VI — Índice do *Primeiro livro de português* (1953, 4ª ed.), de Aída Costa

ÍNDICE		6	AIDA COSTA
<ul style="list-style-type: none"> + A descoberta das Esmeraldas — Judas Isgorogota 11 + Exortação — Cassiano Ricardo 14 + O Sertanejo — Gustavo Barroso 18 + Carta a Uma Fazendeira — Júlia Lopes de Almeida 25 Vilancete — Gil Vicente 30 + Instantâneo do Brasil — Aída Costa 33 + Miscelânea — Joaquim Nabuco 37 + O Descobrimento — Oliveira Ribeiro Neto 40 Cântico do Calvário — Fagundes Varela 45 + Paradisia — Coelho Neto 49 + A Aurora — Visconde de Taunay 54 + A Esquadra de Cabral no Brasil — Capistrano de Abreu 66 + Os Cães Sertanejos — Gustavo Barroso 73 + Símbolo do Brasil — Afrânio Peixoto 76 + Métodos Jesuíticos — Batista Pereira 80 + Um Berço — Pedro Luis 84 + A Volta — José de Alencar 89 + O Menino Doente — Manuel Bandeira 97 + Conto de Natal — Paulo Setúbal 101 + A Sertaneja — L. C. Pereira Guimarães Júnior 110 + O Tapão e a Sucuriú — José Veríssimo 123 + Belém do Pará — Manuel Bandeira 133 + Eramos Seis — Sra. Leandro Dupré 138 + A Sereia — Bernardo Guimarães 143 + O Gigante Deitado — Luc Durtain 165 + Os Reis Magos — Olavo Bilac 169 + Os Bandeirantes — Afonso Celso 173 + A Ressurreição da Atlântida — Humberto de Campos 178 + A Cigarra e a Formiga — Olegário Mariano 183 + O Campo — Maria Amália 187 + Tropel de Gigantes — Cassiano Ricardo 192 + O Futuro do Brasil — Afonso Celso 200 + Deus — Casimiro de Abreu 204 + Anoitecer — Raimundo Correia 209 + Velha Praga — Monteiro Lobato 213 	<ul style="list-style-type: none"> Ouro-Prêto — Luc Durtain 218 O Tesouro — Bernardo Guimarães 235 O Jesuíta — Junqueira Freire 241 Águas Brancas, Pretas e Verdes — Raimundo de Moraes 245 Natal — Benedito Otávio 249 	GRAMÁTICA	
		<ul style="list-style-type: none"> 1 O Período 13 2 Oração coordenada 16 3 Oração subordinada 19 4 Vocativo 32 5 Interjeição 35 6 Aposição 39 7 Predicativo do sujeito 44 8 Predicativo do objeto 47 9 Adjuntos adverbiais 52 10 As Orações quanto à ordem 60 11 Modelo de análise lógica 61 12 Emprego do artigo 63 13 Emprego dos pronomes demonstrativos 69 14 Relativo CUJO 75 15 Emprego dos numerais 82 16 Palavras de duplo gênero 86 17 Plural dos nomes compostos 92 18 Graus dos substantivos 98 19 Gradação dos adjetivos 106 20 Grau do comparativo 107 Verbo caber 113 " crer 114 " dizer 115 " fazer 115 " perder 117 " frigir 118 " pedir 113 " progredir 113 " rir 120 " servir 121 " poder 122 " requerer 126 " saber 127 " acudir 128 	

SEGUNDO LIVRO DE PORTUGUES		7
<ul style="list-style-type: none"> Verbo cair 130 " cobrir 131 " dormir 132 Imperativo 135 Concordância do predicativo 143 Concordância verbal 153 Preposição DE 167 Preposição A 171 Preposição PARA 176 Crase 176 Emprego de pronomes pessoais regidos de preposição 181 Emprego dos pronomes átonos 185 Regências 190 Conjunção coordenativa 197 Sintaxe do verbo HAVER 202 Verbos impessoais 205 Composição de palavras 210 Derivação das palavras 216 Sufixos 222 Prefixos 237 Formação parassintética 244 		

Figura VII – Índice do *Segundo livro de português* (1959, 19ª ed.), de Aída Costa

ÍNDICE		10	AÍDA COSTA
<i>As Rosas</i> — Machado de Assis	11	Apofoia na Formação do Plural	44
<i>O Sonho de um Sabiá</i> — Visconde de Taunay	16	Grau	49
<i>A Canção do Africano</i> — Castro Alves	26	Flexão Verbal	55
<i>O Desmaio</i> — José de Alencar	30	Verbos Defectivos	62
<i>A Palmeira e a Lua</i> — Pedro Luis	39	Concordância do Predicado	70
<i>O Sobradinho de Seu Leocádio</i> — Erico Veríssimo	42	Concordância Ideológica	82
<i>Ninho de Periquitos</i> — Hugo de Carvalho Ramos	47	Regência Verbal	90
<i>Velha Fazenda</i> — Olegário Mariano	52	Regência Múltipla	102
<i>Ciúci</i> — José Coutinho de Oliveira	59	Orações Subordinadas	106
<i>José de Anchieta</i> — Machado de Assis	64	Orações Reduzidas	111
<i>Ermos Seis</i> — Sra. Leandro Dupré	66	Afixos Lépitos e Gregos Formadores do Idioma	113
<i>Última Corrida do Toros em Salvaterra</i> — Rebelo da Silva	75	Prefixos	122
<i>Domus Arua</i> — Cruz e Sousa	85	Colocação das Palavras na Oração	126
<i>Palavras aos Mocos</i> — Silveira Bueno	87	Colocação das Orações nos Períodos	132
<i>O Defunto</i> — Gustavo Corção	99	Emprego dos Tempos	139
<i>As Pombas</i> — Raimundo Correia	105	Correlação dos Tempos	146
<i>Joaninha</i> — Almeida Garret	109	Emprego de Subjuntivo na Subordinada	149
<i>O Septentrio</i> — Euclides da Cunha	111	A Partícula "Se"	154
<i>Noveste</i> — Olegário Mariano	121	Emprego do Infinito	163
<i>A Justiça Social</i> — Leo Vaz	124	Topologia Pronominal	172
<i>O Vaga-lume</i> — Fagundes Varella	130	Enclise	176
<i>O Carneiro Humberto de Campos</i> — Humberto de Campos	134	Mesclise	179
<i>O Torção Natal</i> — Joaquim Manuel Macedo	144	Versificação	182
<i>Resurreição de Adântida</i> — Humberto de Campos	152		
<i>Não Há Tusa a Quem Desamparasse</i> — Pe. Manuel Bernardes	159		
<i>Oração aos Mocos</i> — Rui Barbosa	169		
<i>Um Apólogo</i> — Machado de Assis	174		
<i>O Trigo que Caiu no Caminho, Coneram-no as Aves</i> — Padre Antônio Vieira	178		
<i>Língua Portuguesa</i> — Olavo Bilac	181		
GRAMÁTICA			
Semantemas e Morfemas — Categorias Gramaticais	13		
Gênero do Substantivo	21		
Nomas Epicenos e Comms de Dois	28		
Número	35		
"Pluralia Tantum"	40		

Figura VIII – Índice do *Terceiro livro de português* (1955, 5ª ed.), de Aída Costa

ÍNDICE		10	AÍDA COSTA
TEXTO			
<i>Oração e Trabalho</i> — Rui Barbosa	18	Fonética	32
<i>Bilhete</i> — Machado de Assis	23	Qualidades Físicas do som	38
<i>Pedido</i> — Júlia Lopes de Almeida	31	Classificação dos fonemas	44
<i>Carta Comercial</i>	35	Classificação das vogais	50
<i>Acalanto</i> — José Lannes	37	Classificação das consoantes	56
<i>Patriotismo e Cívismo</i> — Coelho Neto	43	Classificação dos grupos vocálicos	63
<i>Carta de Pásmos</i> — Joaquim Nabuco	49	Consequências da Próclise e da Enclise	75
<i>Canto da Glória de Deus</i> — Oliveira Ribeiro Neto	54	O Latim Vulgar	86
<i>Carta de Agradecimento</i> — Eça de Queirós	61	As três declinações do latim vulgar	94
<i>O Fígado Indiscreto</i> — Monteiro Lobato	69	Desaparecimento de genitivo	100
<i>A Morte de Fernão Dias</i> — Olavo Bilac	83	O desaparecimento do neutro	110
<i>Carta de Agradecimento</i> — Mário de Alencar	91	As três conjugações do latim vulgar na Península Ibérica	116
<i>A Borboleta Preta</i> — Machado de Assis	92	Ação da analogia	124
<i>O Pequeno Morto</i> — Vicente de Carvalho	97	Criações Românticas	129
<i>Carta a Alcega de Amoroso Lima</i> — Jackson de Figueiredo	107	Origem das Línguas Românticas	136
<i>Apólogo das Cotovias</i> — Bernardes	115	A Língua Portuguesa — Seu domínio	144
<i>I-Juca-Pitana</i> — Gonçalves Dias	121	Constituição do Léxico Português	150
<i>O Jardim</i> — Eça de Queirós	128	Estudo breve e sumário da Fonética Histórica	158
<i>Regresso ao Lar</i> — Guerra Junqueiro	135	Formas convergentes e divergentes	170
<i>Invocação às Musas do Tejo</i> — Luís de Camões	141	Português do Brasil	176
<i>O Polvo</i> — Padre Antônio Vieira	149		
<i>Cruz Mutitada</i> — Alexandre Herculano	157		
<i>Estouro da Boiada</i> — Euclides da Cunha	167		
<i>O Caçador</i> — José de Alencar	175		
<i>Unidade Brasileira</i> — Armando de Sales Oliveira	183		
GRAMÁTICA			
Vocábulo — Silaba — Divisão silábica — Número de sílabas dos vocábulos	16		
Acento tônico	24		

Figura IX – Índice do *Quarto livro de português* (1950), de Aída Costa

. S U M Á R I O

	Pág.
I — PARÁGRAFO, PERÍODO, ORAÇÃO	9
texto: Meu cajueiro, <i>Humberto de Campos</i>	9
estudo do texto	10
gramática	12
II — TERMOS DA ORAÇÃO	
a) SUJEITO E PREDICADO	14
texto: Pandorgas, <i>Augusto Meyer</i>	14
estudo do texto	15
gramática	18
b) O SUJEITO	20
texto: Entrada para a escola, <i>Viriato Corrêa</i>	20
estudo do texto	21
gramática	22
c) PREDICADO NOMINAL E VERBAL. VERBOS DE LIGAÇÃO	25
texto: Mudança, <i>Paulo Mendes Campos</i>	25
estudo do texto	26
gramática	28
d) PREDICADO VERBAL. PREDICAÇÃO VERBAL	32
texto: A idéia do Visconde, <i>Monteiro Lobato</i>	32
estudo do texto	34
gramática	35
PREDICADO VERBAL. COMPLEMENTOS VERBAIS	38
texto: De mãe e de servo, <i>Machado de Assis</i>	38
estudo do texto	39
gramática	40
ESTUDO DIRIGIDO — REVISÃO	44
e) ADJUNTOS	47
texto: Sesta, <i>Augusto Meyer</i>	47
estudo do texto	48
gramática	50

6

f) APÓSTO	53
texto: As pedras maravilhosas, <i>Viriato Corrêa</i>	53
estudo do texto	54
gramática	56
g) VOCATIVO	59
texto: Cigarra, <i>Olegário Mariano</i>	59
estudo do texto	60
gramática	62
III — CLASSIFICAÇÃO DAS ORAÇÕES	64
texto: Luz do Maquiné, <i>Waldemar Versiani dos Anjos</i>	64
estudo do texto	65
gramática	68
ESTUDO DIRIGIDO — REVISÃO	73
IV — SUBSTANTIVO	
a) CONCEITO, CLASSIFICAÇÃO	77
texto: Iniciativa, <i>Carlos Drummond de Andrade</i>	77
estudo do texto	79
gramática	82
b) FORMAÇÃO	85
texto: O sítio de Dona Benta, <i>Monteiro Lobato</i>	85
estudo do texto	87
gramática	90
V — ADJETIVO: CONCEITO, FORMAÇÃO	91
texto: O bonde, <i>Augusto Meyer</i>	91
estudo do texto	92
gramática	95
VI — ARTIGO	99
texto: Arte de ser feliz, <i>Cecília Meireles</i>	99
estudo do texto	100
gramática	102
VII — FLEXÕES	
a) GÊNERO	104
texto: Hospitalidade, <i>Viriato Corrêa</i>	104
estudo do texto	105
gramática	107
b) NÚMERO	112
texto: Neve, <i>Cecília Meireles</i>	112
estudo do texto	113
gramática	116

7

c) GRAUS DO SUBSTANTIVO	118
texto: Meninos carvoeiros, <i>Manuel Bandeira</i>	118
estudo do texto	119
gramática	121
GRAUS DO ADJETIVO	123
texto: Um escritor nasce, <i>Carlos Drummond de Andrade</i>	123
estudo do texto	125
gramática	127
VIII — NUMERAL	131
texto: O problema da Emília, <i>Monteiro Lobato</i>	131
estudo do texto	133
gramática	135
ESTUDO DIRIGIDO — REVISÃO	137
IX — PRONOME	
a) CONCEITO. PRONOME SUBSTANTIVO E PRONOME ADJETIVO	140
texto: Menino triste, <i>José Lins do Rêgo</i>	140
estudo do texto	141
gramática	144
b) PRONOMES PESSOAIS	147
texto: Uma página de diário, <i>Helena Morley</i>	147
estudo do texto	149
gramática	151
c) PRONOMES POSSESSIVOS	155
texto: O cangaceiro, <i>José Lins do Rêgo</i>	155
estudo do texto	156
gramática	159
d) PRONOMES DEMONSTRATIVOS	161
texto: Netinho, <i>Carlos Drummond de Andrade</i>	161
estudo do texto	163
gramática	166
e) PRONOMES INDEFINIDOS	168
texto: A cheia, <i>José Lins do Rêgo</i>	168
estudo do texto	169
gramática	172
ESTUDO DIRIGIDO — REVISÃO	174

Figura X — Sumário de *Português através de textos*, 1ª série ginásial (1969, 10ª ed.), de Magda Soares

SUMÁRIO		Pág.
I — ANÁLISE SINTÁTICA		
a) REVISÃO — ESTUDO DIRIGIDO		9
b) EXERCÍCIOS DE FIXAÇÃO		13
II — TERMOS DA ORAÇÃO		
a) PREDICADO VERBO-NOMINAL		16
texto: O Anjo da Noite, <i>Cecília Meireles</i>		16
estudo do texto		17
gramática		19
b) PREDICATIVO DO OBJETO		22
texto: O Cometa, <i>Carlos Drummond de Andrade</i>		22
estudo do texto		23
gramática		25
c) COMPLEMENTO NOMINAL		28
texto: A Árvore e o Homem, <i>Carlos Drummond de Andrade</i>		28
estudo do texto		29
gramática		33
Exercícios de Fixação		36
III — MORFOLOGIA		
a) REVISÃO: SUBSTANTIVO, ADJETIVO, ARTIGO, FLEXÕES — ESTUDO DIRIGIDO ..		40
b) FORMAÇÃO DO PLURAL DOS SUBSTANTIVOS E ADJETIVOS — ESTUDO DIRIGIDO		44
6		
Pág.		
c) FORMAÇÃO DO FEMININO DOS SUBSTANTIVOS E ADJETIVOS — ESTUDO DIRIGIDO		47
d) GRAU DOS SUBSTANTIVOS E ADJETIVOS — ESTUDO DIRIGIDO		52
e) REVISÃO: PRONOMES E ADVERBIOS — ESTUDO DIRIGIDO		54
f) VERBOS: CONJUGAÇÃO DOS REGULARES. TEMPOS SIMPLES — ESTUDO DIRIGIDO ..		59
g) VERBOS: O IMPERATIVO		63
texto: Serenata ao menino do hospital, <i>Cecília Meireles</i>		63
estudo do texto		64
gramática		67
h) VERBOS: LOCUÇÕES VERBAIS. AUXILIARES		70
texto: Histórias de Bem-te-vis, <i>Cecília Meireles</i>		70
estudo do texto		71
gramática		75
Exercícios de Fixação		79
i) VERBOS: CONJUGAÇÃO DOS IRREGULARES		88
texto: A outra noite, <i>Rubem Braga</i>		88
estudo do texto		89
gramática		91
Exercícios de Fixação		94
j) VOZES DO VERBO. AGENTE DA PASSIVA ..		99
texto: O Afogado, <i>Rubem Braga</i>		99
estudo do texto		101
gramática		104
IV — CLASSIFICAÇÃO DAS ORAÇÕES		
a) REVISÃO — ESTUDO DIRIGIDO		109
b) ORAÇÕES COORDENADAS. CONJUNÇÕES COORDENATIVAS		113
texto: Prodigio, <i>Carlos Drummond de Andrade</i> ..		113
estudo do texto		115
gramática		118
7		
Pág.		
c) ORAÇÕES SUBORDINADAS ADJETIVAS. PRONOMES RELATIVOS		121
texto: Infância, <i>Carlos Drummond de Andrade</i> ..		121
estudo do texto		122
gramática		124
d) ORAÇÕES SUBORDINADAS ADVERBIAIS E SUBSTANTIVAS. CONJUNÇÕES SUBORDINATIVAS		126
texto: O mundo sem mim, <i>Gustavo Corção</i> ..		126
estudo do texto		127
gramática		130
Exercícios de Fixação		133
V — REGÊNCIA VERBAL E NOMINAL. PREPOSIÇÕES		
texto: Macaco, <i>Clarice Lispector</i>		136
estudo do texto		137
gramática		139
VI — CONCORDÂNCIA NOMINAL E VERBAL		
texto: A Senhora Sintaxe, <i>Monteiro Lobato</i> ..		142
estudo do texto		144
gramática		145
VII — FORMAÇÃO DE PALAVRAS		
texto: Chapadão do Bugre, <i>Mário Palmério</i> ..		147
estudo do texto		148
gramática		150


Figura XI – Sumário de *Português através de textos*, 2ª série ginásial (1967, 2ª ed.), de Magda Soares

SUMÁRIO	
I — ANÁLISE SINTÁTICA: ESTRUTURA DO PERÍODO COMPOSTO	
	<i>Pág.</i>
a) COMPOSIÇÃO DO PERÍODO	9
texto: Ventania, <i>Carlos Drummond de Andrade</i>	9
estudo do texto	10
gramática	12
b) PERÍODO COMPOSTO POR COORDENAÇÃO	17
texto: Um domingo, <i>Paulo Mendes de Campos</i>	17
estudo do texto	18
gramática	21
c) PERÍODO COMPOSTO POR SUBORDINAÇÃO:	
ORAÇÕES ADJETIVAS	24
texto: Viagem pela Amazônia, <i>Gastão Cruz</i>	24
estudo do texto	25
gramática	28
EXERCÍCIOS DE FIXAÇÃO	33
d) PERÍODO COMPOSTO POR SUBORDINAÇÃO:	
ORAÇÕES SUBSTANTIVAS	39
texto: Duas meninas e o mar, <i>Rubem Braga</i>	39
estudo do texto	40
gramática	43
e) PERÍODO COMPOSTO POR SUBORDINAÇÃO:	
ORAÇÕES ADVERBIAIS	47
texto: Miguelim, <i>Guimarães Rosa</i>	47
estudo do texto	49
gramática	51
f) PERÍODO COMPOSTO POR SUBORDINAÇÃO:	
ORAÇÕES REDUZIDAS	56
texto: Incêndio no canal, <i>José Lins do Rego</i>	56
estudo do texto	57
gramática	60
EXERCÍCIOS DE FIXAÇÃO	64
6	
II — TERMOS DA ORAÇÃO	
a) TERMOS ESSENCIAIS E INTEGRANTES	72
texto: Três homens na estrada, <i>Carlos Drummond de Andrade</i>	72
estudo do texto	74
gramática	79
b) TERMOS ACESSÓRIOS. O VOCATIVO	85
texto: A mãe-d'água, <i>José Veríssimo</i>	85
estudo do texto	87
gramática	88
EXERCÍCIOS DE FIXAÇÃO	91
III — CONCORDÂNCIA	
a) CONCORDÂNCIA DO ADJETIVO COM O SUBSTANTIVO	97
texto: Depois do aguçeiro, <i>Alberto de Oliveira</i>	97
ESTUDO DIRIGIDO	97
b) CONCORDÂNCIA VERBAL	102
ESTUDO DIRIGIDO	102
IV — REGÊNCIA VERBAL	
ESTUDO DIRIGIDO	108
V — CLASSES DE PALAVRAS	
a) CLASSES DE PALAVRAS: ANÁLISE MORFOLÓGICA	112
texto: O menino e o palacete, <i>Thiers Martins Moreira</i>	112
estudo do texto	113
gramática	116
b) PRONOMES	120
texto: Iemanjá dos cinco nomes, <i>Jorge Amado</i>	120
estudo do texto	121
gramática	122
c) PRONOMES PESSOAIS	127
texto: Para Maria da Graça, <i>Paulo Mendes Campos</i>	127
estudo do texto	128
gramática	131
d) VERBOS	135
ESTUDO DIRIGIDO	135
7	
e) VERBOS UNIPessoais, DEFECTIVOS, ABUNDANTES	139
texto: Pé-d'água, <i>Guimarães Rosa</i>	139
estudo do texto	140
gramática	142
VI — FORMAÇÃO DE PALAVRAS	
a) DERIVAÇÃO	145
texto: Filhos da sombra, <i>Monteiro Lobato</i>	145
estudo do texto	146
gramática	149
b) COMPOSIÇÃO	154
texto: Crepúsculo na estrada, <i>J. Simões Lopes Neto</i>	154
estudo do texto	155
gramática	157
VII — PLURAL DAS PALAVRAS COMPOSTAS	
ESTUDO DIRIGIDO	161
ANTOLOGIA POÉTICA	
Descobrimento, <i>Mário de Andrade</i>	167
Poema de duas mãozinhas, <i>Jorge de Lima</i>	168
Balada do amor através das idades, <i>Carlos Drummond de Andrade</i>	170
Quadrilha, <i>Carlos Drummond de Andrade</i>	172
Tema e voltas, <i>Manuel Bandeira</i>	173
Sugestão, <i>Cecília Meireles</i>	174
Canção, <i>Cecília Meireles</i>	175
Canção da janela aberta, <i>Mário Quintana</i>	176
O menino poeta, <i>Henriqueta Lisboa</i>	177
Assim viveremos, <i>Bueno de Riverá</i>	179
Rústica, <i>Florbelá Espanca</i>	180
Poema, <i>Alberto Caeiro</i>	181
Parábola, <i>Miguel Torga</i>	182
Ode, <i>Ricardo Reis</i>	182

Figura XII – Sumário de *Português através de textos*, 3ª série ginásial (1969, 3ª ed.), de Magda Soares

BÓLHAS DE SABÃO

Oliveira Ribeiro Neto — "Dia de Sol"
— São Paulo — 1928 — pág. 33 ... 35



Pedro Antônio de Oliveira Ribeiro Neto é poeta e romancista, membro da "Academia Paulista de Letras". Sua poesia ao mesmo tempo delicada e vigorosa, denunciadora de fina sensibilidade, está distribuída nas seguintes obras: "Vida", "Estréla d'Alva", "Canto das Sete Côres", "Cantos de Glória", "Sol da Montanha".

Queima o sol do meio dia.
Feitas de espuma fria
sobem bôlhas de sabão
luzentes como as estrélas...
E vendo o neto fazê-las
chora-lhe de saudade o cora-
[ção,

Oliveira Ribeiro Neto

Em tempos há muito passados,
quando era pequenina,
seus olhitos espantados
viam as bôlhas amarelas
como as asas daquelas
borboletas dos prados.

E a bôlha refletia
os seus sonhos de pequena:
— um gato branco. (que mia),
e uma boneca morena
com grandes olhos de louca...

14

A ÍDA COSTA

Mais tarde, quando era moça,
a bôlha maravilhosa
não tinha a côr amarela
das borboletas de oiro;
— era tôda côr-de-rosa
qual seus sonhos de donzela...

Então, via um príncipe bem loiro
de brilhantes coroado,
e um castelo encantado!

Depois, já cansada a vista
e a cabeleira prateada,
a bôlha de sabão triste ela via
da côr saudosa da ametista...

... Não mais uma boneca ela queria,
ou um príncipe armado duma espada:
— Hoje, o espelho de ametista refletia
um céu azul e mais nada...

INTERPRETAÇÃO — Contempla a avôzinha o neto a fazer bôlhas de sabão, que brilham como estrélas ao sol do meio-dia, e põe-se a cismar: Com o tempo, como mudaram, para ela, as bôlhas de sabão...

Antigamente, quando pequenina, as bôlhas de sabão lhe pareciam amarelas como as asas das borboletas e refletiam os sonhos de criança: um gato, uma boneca de louça, tanta coisa...

Mais tarde, quando já moça, a bôlha de sabão já não era mais amarela, mas côr-de-rosa — porque os sonhos de uma donzela são côr-de-rosa, cheios de felicidade e de esperanças — e refletiam os anseios de seu coração: um príncipe louro e um castelo encantado, as ilusões da mocidade!

PRIMEIRO LIVRO DE PORTUGUÊS 15

Mais tarde, já envelhecida, aquela bôlha de sabão não era nem dourada como a alegria da infância, nem côr-de-rosa como o sonho de felicidade da adolescência: era côr de violeta, isto é, da côr da saudade.

E, afinal, agora, no fim da vida, na bôlha violácea de sabão, ela vê o céu, a esperança da felicidade eterna, que já nada lhe resta desejar na terra...

NOTAS

Chora-lhe de saudade o coração — seu coração fica amargurado de saudades. | Ametista — pedra preciosa de côr violeta.

EXERCÍCIO I

- Decorar e recitar a poesia.
- Redação: *Que Vejo nas Bôlhas de Sabão*.
- Indicar as palavras que levam acento gráfico e justificá-lo.

GRAMÁTICA I

ORAÇÃO

1 — "Queima o sol do meio dia".

Temos aqui uma oração, um conjunto de palavras que formam pensamento completo.

Oração é uma palavra ou um conjunto de palavras que exprime pensamento completo.

2 — "Queima o sol do meio dia".

Este é um período simples porque é formado duma só oração.

16

A ÍDA COSTA

3 — "Quando era pequenina,
seus olhitos espantados
viam as bôlhas amarelas"

Este é um período composto porque é formado de duas orações.

Observação: Modo prático de distinguir as orações dum período: Haverá tantas orações num período quantos verbos em modo finito, expressos ou ocultos.

ESQUEMA I

Período { simples, quando é formado duma só oração. Ex.:
A menina é bonita.
composto, quando é formado de mais de uma oração. Ex.: A menina, que eu vi, é bonita.

EXERCÍCIO II

Indicar os períodos simples e os compostos da presente poesia.

Figura XIII – Páginas 13, 14, 15 e 16 do *Primeiro livro de português* (1953, 4ª ed.), de Aída Costa

SUMÁRIO		PÁG.
Prefácio		7
INTRODUÇÃO		
Objetivos do ensino da língua materna em nível médio		9
PRIMEIRA PARTE		
ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DE "PORTUGUÊS ATRAVÉS DE TEXTOS"		
I — O programa em "Português através de textos"		15
II — A organização e a disposição gráfica em "Português através de textos"		24
III — O aluno e o manejo do livro		28
SEGUNDA PARTE		
O DESENVOLVIMENTO DO CURSO		
IV — Distribuição das aulas		33
V — O estudo de texto		37
1 — A motivação		37
2 — Leitura do texto		41
3 — A explicação do texto		45
4 — Perguntas de Interpretação e Vocabulário		46
5 — Exercícios de Estilo		47
6		
VI — A Redação		49
1 — Os temas		49
2 — A preparação		58
3 — A correção		59
VII — A Gramática		62
1 — Objetivo do ensino da Gramática		62
2 — O programa de Gramática em "Português atra- vês de textos"		62
3 — A função do Resumo		67
4 — Os exercícios		67
5 — A ortografia		68
VIII — Os Estudos Dirigidos		69
IX — As Noções de Estilística na 4.ª série		73
X — As Noções de História da Língua Portuguesa na 4.ª série		76
XI — Antologia Poética e apreciação de poemas		80
XII — Compreensão e expressão orais		82
XIII — Verificação da aprendizagem		87
XIV — Material do aluno e bibliografia		94
XV — Leitura de livros		98
XVI — Atividades extra-classe		106

Figura XIV – Sumário de *Português através de textos*, manual do professor (1969, 7ª ed.), de Magda Soares