

Universidade de São Paulo

Livros de Redação no Brasil:  
o começo de uma história

Giselle Fernandes

Dissertação de mestrado  
apresentada à Faculdade de Educação  
da Universidade de São Paulo sob  
orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mary Julia  
Martins Dietzsch

São Paulo  
2001

## Agradecimentos

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer a Prof.<sup>a</sup> Mary Julia Martins Dietzsch por sua orientação em todas as etapas de meu curso de mestrado. Por sua orientação delicada, sabendo dosar as necessidades de acompanhamento e intervenções críticas a um trabalho científico e a liberdade de encaminhamento que o pesquisador precisa ter para desenvolver o seu projeto. Agradeço por todas as sugestões, sua paciência e tolerância para comigo, e em especial por seu incentivo a este trabalho.

Agradeço a Circe M. F. Bittencourt e Marisa Lajolo pela leitura, discussão crítica e sugestões propostas a este trabalho durante sua etapa de qualificação.

À Prof.<sup>a</sup> Leonor Lopes Fávero gostaria de agradecer por ter despertado em mim o interesse pela pesquisa histórica, por seu carinho e apoio ao meu desejo inicial de analisar os primeiros livros de redação produzidos no Brasil, quando fui sua aluna em dois cursos ministrados por ela na Faculdade de Letras da Universidade de São Paulo, em nível de pós-graduação.

Gostaria de expressar meus sentimentos de gratidão a Ana Laura do Valle de Barros e Azevedo e Shozo Motoyama pelo empréstimo de uma série de livros que me foram de extrema utilidade para as leituras teóricas que fundamentaram este trabalho, e em especial por sua generosidade, permitindo que eu permanecesse por longo tempo com tal material.

Agradeço intensamente a Conceição Aparecida Cabrini pelo empréstimo de seus microfiches contendo obras de Felisberto de Carvalho. Sem sua ajuda, não teria acesso a *Exercícios de Estylo*, fonte principal de minha pesquisa. Somando-se a isso, suas sugestões de leitura e esclarecimentos a respeito da obra de Felisberto de Carvalho foram-me de grande auxílio.

Ao grupo de estudos de pós-graduação coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Mary Julia Dietzsch gostaria de agradecer as sugestões feitas ao longo do desenvolvimento deste trabalho. Meu muito obrigada a Ana Maria, Ana Laura, Malena, Bia, Clélia, Jaqueline, Eliane, Marina e Cris. A Cris somam-se os agradecimentos por partilhar de minhas expectativas e angústias quanto às etapas da pesquisa histórica com livros didáticos, por todas as nossas conversas e seu apoio.

Ao CEDIC (Centro de Documentação e Informação Científica) da PUC-SP agradeço pelo empréstimo de um leitor portátil de microfiches, instrumento que facilitou em muito a etapa final de leitura dos microfiches de livros de Olavo Bilac e Felisberto de Carvalho, trazendo-me o conforto da pesquisa realizada em casa.

*Aos meus pais, Ary e Olga Fernandes, agradeço por todo o apoio e dedicação para comigo. Em especial, por entenderem a necessidade de afastamento que a redação final do texto me impôs.*

*Agradeço a Shinji Motoyama, metade de mim, sem o qual este trabalho não se realizaria. Gostaria de expressar minha gratidão por suas leituras, seu apoio durante a pesquisa bibliográfica, sua ida à Biblioteca Nacional, no Rio de Janeiro, enfim, por sua participação direta em todas as etapas de construção deste trabalho.*

## Resumo

Esta dissertação analisa dois livros didáticos produzidos no final do século XIX e voltados especificamente para a prática da construção de textos, dentro das aulas de Língua Portuguesa. São eles *Exercícios de Estylo*, de Felisberto de Carvalho, publicado em 1885, e *Livro de Composição para o curso complementar das escolas primárias*, de Olavo Bilac e Manoel Bonfim, publicado em 1899.

O trabalho se inicia com um panorama geral do que foi a escolarização no Brasil até o século XIX, acompanhando-a desde sua etapa de surgimento, com a escola religiosa trazida pelos jesuítas no século XVI, até o momento de transformação do país em República. A partir daí passa-se à análise de *Exercícios de Estylo*, observando a estrutura geral do livro, a escolha de temas propostos para redação, as preocupações lingüísticas expressas na obra, entre outras questões. Em seguida, o estudo se centra sobre o *Livro de Composição*, verificando os mesmos aspectos mencionados acima. Na etapa de conclusões, procura-se comparar os livros a partir de sua maior ou menor vinculação à estrutura dos Livros de Leitura, coletâneas de textos, literários ou não, de diferentes autores, que a escola privilegiava como material de apoio para aulas de diversas disciplinas, no final do século XIX, e observar em que medida as duas obras em questão se voltam para questões estritamente de linguagem ou organização textual.

## Abstract

This work analyses two school textbooks written in the end of XIX century and related to the teaching of composition in Portuguese Language. These books are *Exercícios de Estylo*, from Felisberto de Carvalho, published in 1885, and *Livro de Composição para o Curso Complementar das Escolas Primárias*, from Olavo Bilac and Manoel Bonfim, published in 1899.

The chapter one discusses the books of composition as a subject within the area of studies of the teaching of Portuguese Language and presents the questions that motivate the analyses of the chosen books. The chapter two brings general information about the first steps on the process of Brazilian school's organization, from the 16<sup>th</sup>. century to the 19<sup>th</sup>. century. The chapter three discusses *Exercícios de Estylo*, focusing on its structure, subjects suggested to the writing of compositions by students and linguistic questions presented in the book. The chapter four studies *Livro de Composição para o Curso Complementar das Escolas Primárias*, focusing on the same points that were observed in *Exercícios de Estylo*. Finally, the chapter five suggests conclusions that the analysis of the books pointed for,

specially concerning to the connections that can be made between books of composition and “Livros de leitura”.

**Palavras-chave:** livro didático- Língua Portuguesa- pesquisa histórica- reescrita- Exercícios de Estylo- Felisberto de Carvalho- Livro Complementar- Olavo Bilac- Manoel Bonfim- escola- moral- cientificismo- positivismo- República-aluno-obediência-cartas- redação- organização.

Key-words: school textbooks- Portuguese Language- historical research- composition-teaching- 19<sup>th</sup>. century

## ÍNDICE

I – Introdução ---- p.7

II- Os primeiros momentos da escola e dos livros didáticos nacionais: Panorama. ----- p. 18

III - *Exercicios de Estylo*----- p. 42

A. Contextualização geral ----- p.42

B. A estrutura geral da obra ----- p.47

C. Descrição dos temas dos textos selecionados -----p. 60

D. Reflexões sobre os temas selecionados para os exercícios ----- p.73

IV – *Livro de composição para as séries complementares* ----- p.94

A. O Marco Inicial -----p.94

B. Língua Portuguesa e Redação, no preâmbulo ----- p. 101

C. A divisão dos exercícios ----- p. 111

V – Considerações finais ----- p.121

Bibliografia ----- p.125

## I. Introdução

Há uma série de livros didáticos, no mercado editorial brasileiro da atualidade, que se propõem a auxiliar o aluno especificamente na tarefa de redigir textos. São os hoje chamados *Livros de Redação*. Ao compará-los, inevitavelmente chegaremos a uma percepção sobre a diferença de encaminhamento que seus autores sugerem para se desenvolver a comunicação escrita.

Atualmente, entre tais livros, ao lado daqueles que mesclam a abordagem de técnicas de organização textual à discussão de diferentes assuntos (motivando o aluno a refletir sobre o tema que abordará em sua escrita), é possível notar-se a existência de dois grupos, de certo modo, antagônicos: o primeiro é constituído por aqueles que se detêm particularmente na necessidade de estruturação textual, sugerindo modelos de organização<sup>1</sup>; o segundo é formado por obras que estabelecem o despertar da motivação como uma necessidade maior, e por isso privilegiam estímulos para que o aluno se interesse por um assunto, levantando idéias sobre ele, o que ajudaria o estudante a ganhar fluência na escrita e estabelecer relações lógicas<sup>2</sup>.

É claro que, implícitas a essas formas de conduzir-se a produção de um texto escrito, sugeridas pelos livros, existem diferentes concepções de linguagem, pressupostos teóricos e escolhas metodológicas. Ao lado disso, o fato de um autor optar por construir um livro didático privilegiando a técnica não significa necessariamente que desvalorize a necessidade de discussão de temas, ou vice-versa.

Isso porque, reservando ao livro didático a função de ser apenas um auxiliar, entre outros dos quais o professor se serve em seu trabalho, nada impede o autor daquele livro de Redação que restringe sua obra à abordagem de técnicas de estruturação textual de julgar

---

<sup>1</sup> Cf. Granatic, Branca. *Técnicas de redação*. 3.ed. São Paulo: Scipione, 1996. Na obra, para organizar-se uma dissertação, por exemplo, a autora sugere uma série de modelos, os quais ela nomeia por “retrospectiva histórica”, “localização espacial”, “causas e conseqüências”, “esquema básico”, “argumentos favoráveis e contrários”, entre outros.

<sup>2</sup> Cf. Meserani, Samir. *Redação escolar: criatividade, 2º grau*. 2.ed. São Paulo: Ática, 1995. Ao abordar a escrita de dissertações, em tal livro, o autor parte sempre de um tema (“o pensamento mítico”, “o pensamento crítico”, “o pensamento filosófico”, “o pensamento científico”, por exemplo) e, a partir de textos, propõe discussões sobre o assunto, sem propriamente sugerir meios de se estruturar a produção escrita.

imprescindível a abordagem de temas para a escrita (motivando o aluno a criar um banco de idéias a respeito do assunto sobre o qual vai escrever), mas transferir essa função para a realidade da sala de aula, onde professor e aluno selecionarão atualidades que possam ser debatidas, por exemplo. Do mesmo modo, a preferência por lançar a público um livro voltado para temas pode não significar que seu autor considere irrelevante o trabalho com o desenvolvimento de técnicas para a organização textual, mas apenas que ele julgue pertinente deixar ao professor, em classe, a tarefa de expor diferentes formas de estruturação.

De todo modo, essa diversidade de abordagens para se conduzir a tarefa de produção de textos escritos chama atenção, se pensarmos que as concepções de linguagem e opções metodológicas presentes nos textos desses autores, como todo conhecimento científico, sofrem influência de concepções anteriores, ligadas a momentos históricos bem distantes entre si, mas que deixaram suas marcas para épocas posteriores ao seu surgimento.

Foi exatamente o interesse por reconhecer algumas marcas que os livros didáticos voltados para a prática da escrita na atualidade guardam de seus antecessores o que gerou este trabalho. Como objetivo central para o estudo, foi estabelecido percorrer os primeiros passos da história dos livros didáticos de Redação no Brasil.

Segundo Eric Hobsbawm, a história é um elemento indispensável no processo de aprendizado, uma vez que a experiência adquirida ao longo dos anos pode auxiliar na solução de diversos problemas que se manifestam no presente. A esse respeito, o autor se expressa da seguinte forma:

(...) A postura que adotamos com respeito ao passado, quais as relações entre passado, presente e futuro não são apenas questões de interesse vital para todos: são indispensáveis. É inevitável que nos situemos no continuum de nossa própria existência, da família e do grupo a que pertencemos. É inevitável fazer comparações entre o passado e o presente: é essa a finalidade dos álbuns de fotos de família ou filmes domésticos. Não podemos deixar de aprender com isso, pois é o que a **experiência**<sup>3</sup> significa. Podemos aprender coisas erradas— e, positivamente, é o que fazemos com freqüência—, mas senão aprendemos, ou não temos nenhuma oportunidade de aprender, ou nos recusamos a aprender de algum

---

<sup>3</sup> Grifo do autor.



passado algo que é relevante ao nosso propósito, somos, no limite, mentalmente anormais.<sup>4</sup>

A abordagem histórica, nesse sentido, evita que façamos um tipo de estudo bastante comum na atualidade que é aquele de denúncia voltada exclusivamente para o conteúdo de um ou mais livros para revelar, por exemplo, sua parcialidade ideológica, explicitando seu comprometimento político com os poderes dominantes dentro da sociedade e seu preconceito contra determinados grupos sociais.

Assim como Marisa Lajolo defende em *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*, essa espécie de análise, na atualidade, pode ser pouco significativa.<sup>5</sup> Isso porque o recorte apenas sobre o conteúdo do livro didático, na maioria das vezes, deixa de abordar fatores externos de extrema relevância, como as condições de produção, circulação e consumo do livro dentro de seu momento histórico, políticas governamentais de apoio ao livro didático por parte dos órgãos governamentais, valores filosóficos do momento, etc..

Verificar essa correlação entre o conteúdo de livros didáticos e momento histórico pode fornecer informações relevantes para entender-se a trajetória que as produções destinadas a auxiliar o aluno brasileiro de diferentes períodos seguiu, e, além disso, no caso específico do tema que este estudo pretende abordar, ter uma percepção mais aprofundada das diversas temáticas que convivem na atualidade do conjunto dos chamados livros de Redação que circulam no mercado.

Isso porque, ainda que o presente traga consigo inovações, o passado continua manifestando-se dentro dele, garantindo, com isso, a manutenção de traços anteriores. As palavras de Eric Hobsbawm, novamente, podem servir-nos de apoio à discussão, em certo momento de balanço que o autor realiza para equiparar a ação dessas duas forças temporais. Vejamos:

---

<sup>4</sup> Hobsbawm, Eric. *Sobre História. Ensaios*. Tradução de Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p.36.

<sup>5</sup> Em determinado momento de seu artigo sobre o livro didático de Português, Lajolo demonstra seu ponto de vista de modo bastante vigoroso. Ela diz: “não tem sentido a denúncia simplória do recorte ideológico dominante, burguês, conservador ou elitista deste ou daquele livro didático, deste ou daquele autor; acusações de *parcialidade ideológica* rimam e soam tão ingênuas quanto proclamações de neutralidade ideológica.”(p.64).

(...) A crença de que o presente deve reproduzir o passado normalmente implica um ritmo positivamente lento de mudança histórica, pois, caso contrário, não seria nem pareceria realista, exceto à custa de imenso esforço social e do tipo de isolamento(...) Enquanto a mudança — demográfica, tecnológica ou outras — for suficientemente gradual para ser absorvida, por assim dizer, por incrementos, pode ser absorvida no passado social formalizado na forma de uma história mitologizada e talvez ritualizada, por uma modificação tácita do sistema de crenças, pela "distensão" da estrutura normativa, ou por outras maneiras. Até passos muito drásticos e isolados de mudanças podem ser absorvidos dessa maneira, ainda que talvez a um grande custo psicossocial(...). Não fosse assim, seria impossível ocorrer o significativo grau de mudança histórica cumulativa experimentado por toda sociedade documentada, sem destruir a força desse tipo de tradicionalismo normativo(...). A crença de que a "sociedade tradicional" seja estática e imutável é um mito da ciência social vulgar. Não obstante, até um certo ponto de mudança, ela pode permanecer "tradicional": o molde do passado continua a modelar o presente, ou assim se imagina.<sup>6</sup>

Conforme se percebe, o fato de as transformações de nossa sociedade seguirem um ritmo relativamente gradual faz com que o presente traga ainda as marcas do passado, que lhe serve, nesse sentido, como uma espécie de molde ou padrão.

Caio Prado Júnior, ao tratar do tema da herança colonial, exemplifica essa idéia de manutenção dos traços do passado, analisando especificamente a realidade brasileira:

(...) Analisem-se os elementos da vida brasileira contemporânea; “elementos” no seu sentido mais amplo, geográfico, econômico, social, político. O passado, aquele passado colonial (...) aí ainda está, e bem saliente; em parte modificado, é certo, mas presente em traços que não se deixam iludir. Observando-se o Brasil de hoje, o que salta à vista é um organismo em franca e ativa transformação e que não se sedimentou ainda em linhas definidas; que não “tomou forma”. É verdade que em alguns setores aquela transformação já é profunda, e é diante de elementos própria e positivamente novos que nos encontramos. Mas isto, apesar de tudo, é excepcional. Na maior parte dos exemplos, e no conjunto, em todo caso, atrás daquelas transformações que às vezes nos podem iludir, sente-se a presença de uma realidade já muito antiga que até nos admira de aí achar, e que não é senão aquele passado colonial.<sup>7</sup>

Desse modo, foi por considerar a importância do trabalho histórico que decidi afastar-me brevemente dos livros de Redação atuais, com os quais convivo na minha rotina

<sup>6</sup> Hobsbawm, Eric. .op. cit. , pp. 24 e 25

<sup>7</sup> Prado Júnior, Caio. *Formação do Brasil Contemporâneo(Colônia)*. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1945, p.6-7

de professora de Língua de Portuguesa, e buscar aqueles livros que seriam os primeiros, escritos no Brasil, para servir às aulas de Redação.

Se pensarmos que até em meados do século XIX a disciplina de Língua Portuguesa não fazia parte do currículo das escolas brasileiras<sup>8</sup>, veremos que tal história não remonta a um passado tão distante. Ainda, é preciso considerarmos que, em um primeiro momento, ensinar essa disciplina era sinônimo de transmitir normas gramaticais pautadas na organização da gramática latina<sup>9</sup>. Quanto ao ensino especificamente relacionado com a organização da escrita, segundo o que pude constatar a partir de levantamento bibliográfico<sup>10</sup>, é somente no final do século XIX que ele vai ser materializado, quando começam a surgir os primeiros livros distinguindo o trabalho de produção textual propriamente dos Livros de Leitura.

Esse momento histórico, ou seja, a fase de transição entre o século XIX e XX, corresponde ao período em que o Brasil se torna uma República e que, devido ao crescimento de uma classe média urbana e ao início do processo de industrialização local, entre outros fatores, a instrução passa a deter lugar de destaque. Em termos sociais, uma das formas daquele novo segmento diferenciar-se das classes mais pobres era pela

---

<sup>8</sup> Nos exames preparatórios para os cursos superiores, por exemplo, apenas em 1869 (decreto 4.430, de 30 de outubro) o exame de português foi introduzido para os cursos de Direito e Medicina. Para se ter uma noção mais exata, em 1854 eram avaliados: Latim, Francês, Inglês, Filosofia Racional e Moral, Aritmética e Geometria, História, Geografia e Retórica, para Direito, e Latim, Francês, Inglês, Filosofia Racional e Moral, Aritmética, Geometria, Álgebra, História e Geografia, para Medicina. (apud RAZZINI, Marcia de Paula G. *O espelho da nação: a Antologia Nacional e o ensino de Português e de Literatura*. Tese de Doutorado, IEL, UNICAMP, 2000, p.24)

<sup>9</sup> Leonor Lopes Fávero, em seu livro *As concepções Lingüísticas no século XVIII. A gramática Portuguesa* faz minucioso estudo mostrando como durante séculos a Gramática Latina serviu de modelo para a construção de Gramáticas de diversos idiomas, e aponta como essa desvinculação foi acontecendo lentamente, analisando especificamente as primeiras gramáticas de Língua Portuguesa.

<sup>10</sup> Foram consultados os acervos das bibliotecas que integram a Universidade de São Paulo (sistema Dedalus de pesquisa informatizada), o acervo da Biblioteca Mário de Andrade, em São Paulo, Biblioteca Nacional, no Rio de Janeiro, os acervos doados à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (acervo Paulo Bourroul e Macedo Soares), cujos livros não foram ainda catalogados e por isso não se incorporaram ao sistema Dedalus, o acervo pessoal de José Mindlin e via internet os acervos da Biblioteca Pública de Santos, Biblioteca da PUC-RS, Biblioteca Pública do Paraná, Biblioteca da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Biblioteca da Unicamp. Além disso, foram consultadas as bibliotecas do Colégio São Bento e Colégio São Luís, em São Paulo, a biblioteca de livros didáticos que está sendo organizada por pesquisadores de História da Educação na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e uma série de sebos em São Paulo.

escolarização, e também, dentro do modelo político-econômico que o Brasil começa a adotar, o saber passa a ser importante, pois se torna uma das condições de o país alcançar a modernização que o aproximaria das prósperas nações européias.

Portanto, surge, para o pequeno mercado editorial brasileiro, um contexto de favorecimento para lançarem-se livros de caráter educativo (englobam-se aqui os livros didáticos, mas também aqueles hoje conhecidos como paradidáticos<sup>11</sup>).

Acompanhar toda essa trajetória dos livros escolares relacionados à produção textual (e que já foram chamados de *livros de Composição*, *manuals de Estilo* e hoje são vulgarmente conhecidos como *livros de Redação*), de seu surgimento no final do século XIX até a atualidade, não caberia às limitações impostas a este trabalho. Portanto, foi necessário delimitar um período de análise, e por isso optei por concentrar o estudo naqueles livros que se localizam no primeiro momento de produção nacional, abarcando o que historicamente se trata por Primeira República (1889-1930).

Sobre a importância desse período para o livro didático, Samuel Pfromm Netto et alli assim se manifestam:

A despeito da precariedade do sistema de ensino que o Império legou à República, e a despeito dos numerosos fatores – econômicos, políticos, geográficos, sociais – que limitavam a qualidade, o alcance e as intenções da literatura didática brasileira no século passado, é inegável que, tanto no domínio das cartilhas como no dos textos mais adiantados de leitura, as últimas décadas do século 19 e o início do século atual correspondem a um período de transição importante: o da nacionalização da literatura didática e do aperfeiçoamento sensível do conteúdo e dos métodos de ensino<sup>12</sup>.

Sendo assim, por ser um período fértil de produção de material didático e por atuar como um marco na história da nacionalização dos livros escolares voltados para os níveis primário e secundário (os hoje chamados ensino fundamental e médio), o entre-séculos oferece excelente conteúdo para análise. Desse período, por meio de levantamento bibliográfico realizado em acervos de bibliotecas e consulta a livros que

---

<sup>11</sup> Cf., a esse respeito, o capítulo “Na República Velha, a formação de um gênero novo” que Marisa Lajolo e Regina Zilberman trazem na sua obra *Literatura Infantil Brasileira. História & Histórias*, e que subsidiou a exposição que agora faço.

<sup>12</sup> Pfromm Netto, Samuel, Rosamilha, Nelson e Dib, Cláudio Zaki. *O livro na Educação*. Rio de Janeiro: Primor/INL, 1974, p.160

abordam a história do livro no Brasil<sup>13</sup>, foram encontrados os seguintes títulos de livros de Redação escritos no Brasil:

- CARVALHO, Felisberto Rodrigues Pereira de. *Exercícios de estylo*. Rio de Janeiro: Garnier Editores, 1885.
- G.RODRIGUES. *O estylo em acção ou A arte de escrever ensinada pela pratica*. São Paulo: Typ.a vapor de Hennies Irmãos, 1895.
- BILAC, Olavo e Bonfim, Manoel. *Livro de composição para o curso complementar das escolas primárias*. Rio de Janeiro: Laemmert e c. editores, 1899.
- OITICICA, José. *Manual de estilo*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1925.
- SILVEIRA BUENO, Francisco. *A arte de escrever*. 3.ed. São Paulo: Empreza graphica da “Revista dos Tribunaes”, 1934.

Possivelmente, outros livros de Redação devam ter sido publicados no Brasil durante essa fase, mas a sua condição de livros didáticos impediu, lamentavelmente, em muitos casos, sua conservação em bibliotecas públicas, por serem vistos, normalmente, como um material de duração circunscrita ao período em que as escolas os reconhecessem como obras atualizadas. No momento em que eram “superados” por novos livros, seu destino, muitas vezes, acabou sendo a lata de lixo<sup>14</sup>.

Dentre esses livros listados, optei por analisar os mais antigos, com o intuito de encontrar as direções que os primeiros livros brasileiros de *Redação* seguiram. Decidi,

---

<sup>13</sup> Entre as obras consultadas, e que estão listadas na bibliografia final deste trabalho, podemos citar *O livro na Educação*, mencionado na nota acima, e Hallewell, Laurence. *O livro no Brasil (sua história)*. São Paulo: T. A. Queiroz Editor/ EDUSP, 1985.

<sup>14</sup> Constatei isso pessoalmente na Biblioteca Mário de Andrade, maior biblioteca pública do Estado de São Paulo. Lá, ao indagar a um funcionário se haveria um setor específico de livros didáticos, soube não só da sua inexistência como também do destino lamentável que recebe o material escolar desatualizado.

então, estudar os três primeiros livros da relação acima. Não consegui, todavia, localizar, procurando em bibliotecas, sebos e acervos particulares da cidade de São Paulo e do Rio de Janeiro, o livro *O estylo em acção ou A arte de escrever ensinada pela pratica*, de G.Rodrigues. De fato, essa etapa de encontro com os livros foi uma das mais penosas e longas do trabalho, passando por diversos contratempos<sup>15</sup>.

Mary Julia Dietzsch, em seu trabalho sobre cartilhas do início do século XX<sup>16</sup>, Marisa Lajolo, em estudo sobre a obra didática de Olavo Bilac, que foi escrita no período que corresponde ao final do século XIX e início do século XX<sup>17</sup> e Circe Bittencourt, em estudo sobre a história do livro didático brasileiro<sup>18</sup>, entre outros autores, apontam essa dificuldade do pesquisador, no Brasil, em encontrar livros didáticos de momentos históricos anteriores ao presente. Com a ausência de uma política governamental que regulamente a preservação dos livros didáticos (Circe Bittencourt comenta, no trabalho citado, que a maior parte do “corpus” documental de sua pesquisa foi encontrado na França, graças ao “depôt legal” que aquele país estabelece, obrigando as editoras a doarem exemplares de seus lançamentos a bibliotecas públicas), o pesquisador se vê muitas vezes diante da impossibilidade de localizar certas obras e com isso a reconstituição histórica fica prejudicada.

Limitei-me, diante dessa realidade, a analisar *Exercícios de Estylo*, de Felisberto Rodrigues Pereira de Carvalho e *Livro de composição para o curso complementar das escolas primárias*, de Olavo Bilac e Manoel Bonfim, livros ainda do século XIX, e que

---

<sup>15</sup> O livro *Exercícios de estylo*, por exemplo, é apresentado na tese de mestrado de Conceição Cabrini, *Memória do livro Didático. Os livros de Felisberto Rodrigues Pereira de Carvalho*, como existindo em cópia microfilmada na Biblioteca Nacional, no Rio de Janeiro. Fui até lá e o livro não existia, segundo fui informada diversas vezes por funcionários. Foi somente graças à gentileza da própria Conceição Cabrini que tive acesso ao microfilme, e constatamos o desaparecimento daquela obra na referida biblioteca.

<sup>16</sup> DIETZSCH, Mary Julia Martins. *Alfabetização. Propostas e problemas para uma análise do seu discurso*. Tese de mestrado apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 1979, p.21-22.

<sup>17</sup> LAJOLO, Marisa. *Usos e abusos da Literatura na Escola: Bilac e a Literatura Escolar na República Velha*. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

<sup>18</sup> BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. Tese de doutoramento apresentada ao Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo:USP, 1993, p. 10-11.

me pareceram fornecer informações suficientes para entender um pouco do que era o ensino de Português, e mais especificamente do trato com a escrita, à época.

A partir dos resultados desta pesquisa, o intuito mais amplo é trazer subsídios para que o professor da atualidade entenda, com maior profundidade e consciência, o material didático de que se serve em seu cotidiano, que são os livros de Redação, conhecendo um pouco de sua história e das transformações que esse tipo de obra sofreu ao longo de diferentes épocas.

A partir desse objetivo geral, procurei definir alguns caminhos que a leitura analítica dos livros em questão poderia seguir, no sentido de serem estabelecidos pontos de semelhança (ou dessemelhança) entre as duas obras. Foram eles:

- verificar o lugar em que é colocado o aluno dentro do processo de ensino-aprendizagem, segundo a proposta de cada livro. Como um interlocutor com o qual o professor dialoga, valorizando suas experiências e concepções, ou como mero receptor passivo?
- observar as diferentes propostas para o ensino dos gêneros básicos da escrita, considerando os textos descritivos, narrativos e dissertativos;
- notar as estratégias de ensino propostas pelos autores para levar o aluno a ter um melhor relacionamento com a escrita, possibilitando-lhe maior organização textual e ampliando seu vocabulário;
- verificar que relações os autores estabelecem entre o contato com a leitura e a escrita. É uma informação bastante aceita hoje que no final do século XIX e início do século XX havia um predomínio dos *Livros de Leitura*<sup>19</sup> (coletâneas de textos) como material adotado para as aulas de Português, e que os textos literários considerados “clássicos” da Língua Portuguesa serviam como modelo à escrita<sup>20</sup>. Certos autores, ainda, consideravam que a escola deveria deter-se menos nesta, privilegiando a leitura dos chamados “bons autores”.

---

<sup>19</sup> Cf. ZILBERMAN, Regina. “No começo, a leitura”. In: *Em aberto*, Brasília, ano 16, n.69, jan./mar. 1996.

<sup>20</sup> MARTINS, Nilce Sant’Anna. *História da Língua Portuguesa. Vol. V. Século XIX*. São Paulo: Ática, 1998

Abílio César Borges (o Barão de Macaúbas), célebre autor de livros didáticos do período imperial, expressa, no prefácio de uma de suas obras, esse ponto de vista que dá privilégio à leitura, colocando a escrita em segundo plano:

Em minha opinião, nos primeiros tempos da escola, não devem os meninos aprender senão a leitura, que lhes é já não pequena dificuldade, para ser ainda acrescentada com outra igual ou maior, qual a da escrita, que só deverão começar a aprender depois que souberem ler e jamais antes dos seis, ou mesmo dos sete anos de idade<sup>21</sup>.

- observar a escolha que os autores dos livros fazem quanto aos textos literários que poderiam servir como modelo para o aluno aprimorar a sua escrita. Trata-se dos clássicos de influência greco-romana? De autores portugueses? De qual período literário?

- notar se os autores dão grande valor às técnicas de organização, como os hoje conhecidos “modelos” de estruturação dissertativa (organização ortodoxa em tese, argumentos e conclusão; esquematização em causas e consequência; retrospectiva histórica; prós e contras; entre outros).

- relacionar as concepções de linguagem e métodos de ensino propostos pelos autores dos livros às políticas governamentais que vigoravam naquele momento histórico, ao contexto sócio-político-econômico e aos estudos lingüísticos e pedagógicos em vigor em tal período.

- verificar até que ponto as obras estão permeadas de uma intenção moralista, transferindo para a escola a função de formar valores ligados ao nacionalismo, religiosidade e noções de comportamento.

Antes de chegar propriamente ao trabalho com os livros do final do século XIX, no entanto, senti necessidade de um contato maior com o que acontecera no Brasil, em termos educativos e na área da produção editorial, anteriormente, para evitar um olhar ingênuo sobre os dois livros que seriam o centro de meu trabalho, ignorando os problemas que havia no Brasil nessas áreas e os avanços já conquistados. Assim é que o primeiro capítulo desta

---

<sup>21</sup> apud Zilberman, Regina, op. cit., p.17



dissertação constitui um panorama bastante geral do que ocorreu no Brasil, nas áreas há pouco citadas, buscando encontrar alguns dos “ecos” que os livros de Redação da Primeira República apresentariam de outros tempos. Isso porque, tomando as palavras de Mikhail Bakhtin:

(...) Os enunciados não são indiferentes uns aos outros nem são auto-suficientes, ao contrário, “sabem” uns dos outros e se refletem mutuamente. São estes reflexos recíprocos que determinam o caráter do enunciado. Cada enunciado está cheio de ecos e reflexos de outros enunciados com os quais se relaciona pela esfera comum da comunicação discursiva. Todo enunciado deve ser analisado, desde o princípio, como resposta aos enunciados anteriores de uma esfera dada (...).Um não pode determinar sua própria postura sem correlacioná-la com as de outros.<sup>22</sup>

E se considerarmos, de acordo com Bakhtin, que um enunciado pode ser tanto uma frase como também um romance, um ensaio, ou até mesmo um livro didático, entre outras formas de expressão, aceitaremos que é necessário esse estudo dos antecedentes de um assunto qualquer.

Em seguida, então, foi feita uma análise individual de cada livro, abordando a relação dos autores com o mercado editorial da época, os conteúdos tratados na obra, a disposição dos livros quanto às suas partes e escolha dos textos, entre outros aspectos, e que constituem o segundo e o terceiro capítulos, para no quarto serem propostas algumas conclusões a partir de uma comparação das duas obras.

Seguem, portanto, essas quatro etapas do trabalho.

---

<sup>22</sup> BAJTÍN, M. M. “El problema de los géneros discursivos”. In: *Estética de la creación verbal*, p.281

## **II. Os Primeiros Momentos da Escola e dos livros Nacionais: Panorama**

Para facilitar a compreensão de como se constituiu a educação dos brasileiros ao longo dos diferentes momentos históricos pelos quais passou o país, uma possibilidade é periodizar e agrupar as principais tendências que nortearam o tipo de instrução implementada.

Lena Castello Branco Ferreira Costa<sup>23</sup>, dentro desse intuito, propõe uma divisão para a Educação brasileira em cinco grandes períodos: jesuítico (1549-1759), pombalino (1759-1808), joanino (1808-1920), inovador (1920-1942), centralizador (1942-1961) e modernizador (1961 aos dias atuais).

Em relação a esta minha pesquisa interessa especialmente o que ela chama de período joanino, quando se inicia a produção de livros didáticos nacionais. No entanto, para se ter alguma noção do que acontecia antes, iniciemos com uma contextualização do que foi o período jesuítico e pombalino.

O ano de 1549, com a instalação de um Governo-Geral para o Brasil-Colônia, na Bahia, marca, para muitos historiadores, o início da vida administrativa, econômica, política, e militar do país<sup>24</sup>, se considerarmos a sua existência a partir da chegada dos portugueses. Até aquele ano, as tentativas de organizar a colonização por meio das Capitânicas Hereditárias tinha-se mostrado pouco eficiente, devido a uma série de fatores, como falta de recursos financeiros e humanos, inexperiência dos donatários, desentendimentos internos, barreiras impostas pelo meio natural, ataques de indígenas e ação de corsários franceses na Costa brasileira.

Como as capitânicas funcionavam independentes umas das outras, havia ainda mais problemas: os crimes perpetrados por indivíduos de outras capitânicas permaneciam impunes, aumentando, e a pirataria tinha-se estabelecido como algo natural. Nos dizeres de

---

<sup>23</sup> Costa, Lena Castello Branco Ferreira. "A Educação no Brasil". In: Ferri, Mário Guimarães e Motoyama, Shozo (coord.). *História das Ciências no Brasil*. São Paulo: EPU: Editora da Universidade de São Paulo, 1979-1981, capítulo 8, volume 3, p. 283.

<sup>24</sup> Castelo, José Aderaldo. *Manifestações literárias da era Colonial*. São Paulo, Cultrix, 1962, p.31. Citado por Moraes, Rubens Borba de. *Livros e bibliotecas no Brasil Colonial*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora; São Paulo: Secretaria da Cultura, Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo, 1979, p.3.

J. Capistrano de Abreu, *a anarquia intercapitania conjugava-se com a anarquia intestina*<sup>25</sup>, ou seja, ao lado das dificuldades pelas quais as capitanias passavam internamente, havia uma incapacidade de aplicarem-se leis que valessem fora dos domínios dos donatários.

Vendo, então, que a sua iniciativa de garantir a posse do Brasil por meio de concessões ao capital privado não se estava efetivando, e receando que as constantes investidas de invasores estrangeiros tirassem de Portugal a posse da terra, D. João III resolveu implantar um governo centralizador, somente naquele momento, então, delegando ao Estado a tarefa de administrar a sua colônia.

Externamente, o crescente sucesso dos espanhóis na exploração de metais preciosos em suas colônias americanas (em 1545 havia sido descoberta a grande mina de prata de Potosí) e o início da crise dos negócios portugueses no Oriente (no mesmo ano de 1549 seria fechado o entreposto comercial de Flandres, por ser deficitário) faziam Portugal começar a se interessar por firmar a ocupação de sua colônia nas Américas.

Nesse contexto, portanto, é que Tomé de Sousa, acompanhado por mais de mil pessoas<sup>26</sup>, deixa Portugal para ser o primeiro governador-geral do Brasil. Como parte desse grupo que veio a aportar na Bahia de Todos os Santos chegavam cinco jesuítas, tendo à frente Manuel da Nóbrega, com a missão de catequizar e educar os nativos. Eram eles Azpicuelta Navarro, Leonardo Nunes, Antônio Pires, Vicente Rodrigues e Diogo Jácome<sup>27</sup>.

Com esses missionários, surgia no Brasil o primeiro projeto educativo. Acompanhavam a expedição de Tomé de Sousa não por acaso, mas porque havia na época, como já se sabe, uma associação direta entre Estado e Igreja. Difundir o Império português era também propagar o Catolicismo.

Como parte do projeto de colonização e instrumento da catequese, a instrução

---

<sup>25</sup> Abreu, J. Capistrano de. *Capítulos de História Colonial (1500-1800) & Os Caminhos Antigos e o Povoamento do Brasil*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1963, 5.ed. revista, prefaciada e anotada por José Honório Rodrigues, p.71.

<sup>26</sup> Segundo Capistrano de Abreu, na mesma obra, p.72, o grupo era constituído por um capitão-mor, incumbido da administração civil e militar, de um provedor-mor, encarregado dos negócios da fazenda, de um ouvidor-mor, chefe da justiça, de diversos oficiais, quatrocentos soldados, seiscentos degredados, muitos mecânicos pagos pelo erário e ainda mulheres e crianças.

<sup>27</sup> Os nomes dos missionários foram resgatados de Miranda, Maria do Carmo Tavares de. *Educação no Brasil (Esboço de Estudo Histórico)*. Recife: Imprensa Universitária, 1966, p.13.

servia, portanto, não somente para evangelizar o indígena, mas também como meio de subordiná-lo ao controle português. Isso fica evidente nas próprias instruções que o rei, D. João III, forneceu a Tomé de Sousa antes de empreender a nova política de colonização: os famosos “*Regimentos*”, um texto longo de 17 de dezembro de 1548, contendo as diretrizes para o governo centralizador que a Coroa portuguesa encaminhava à colônia.

No que se refere à Educação, D. João prega:

(...) Aos meninos, porque nelles imprimirão melhor a doutrina, trabalhareis por dar ordem como se fação christãos e que sejam insinados e tirados da conversão dos gentios. E aos capitães das outras capitánias direis da minha parte que lhes guardacerei ter cada hum cuidado de asy o fazer em sua capitania. E os meninos estarão na pouoação dos portugueses e em seu ensino folgaria de se ter a maneira que vos dixee<sup>28</sup>.

Conforme se verifica, o projeto educativo que inaugura a história da Educação brasileira teve um comprometimento político bastante definido: ele servia ao interesse do Estado na sua tarefa de criar dissensões entre os indígenas, separando-os corpórea e intelectualmente. Tanto que não somente as crianças deveriam ser afastadas do convívio dos outros nativos, mas também os adultos, catequizados e alfabetizados, seriam levados a abandonar suas antigas aldeias. É o que planejava D. João III, no mesmo *Regimento*:

(...) Porque parece que será grande inconveniente os gentios que se tornaram christãos morarem na pouoação dos outros e andarem mesturados com elles, e que será muito seruiço de Deus e meu apartarem-nos de sua conversão, vos encomendo e mando que trabalheis muito por dar ordem como os que forem christãos morem juntos, perto das povoações das ditas capitánias, e nam com os gentios, e posam ser ensinados e doutrinados nas cousas de nosa santa fee<sup>29</sup>.

Nessa época, a instrução e os livros estavam diretamente ligados às instituições religiosas. Era nas bibliotecas dos conventos que poderiam ser encontrados os escassos exemplares de livros que chegavam ao Brasil. Para a alfabetização, os padres copiavam as cartilhas.<sup>30</sup> Com a chegada de novas ordens religiosas (franciscanos, carmelitas e beneditinos), somando-se à atuação dos jesuítas, é que o ensino, mesmo restrito a um seletor

<sup>28</sup> Citação encontrada em Mattos. Luiz Alves de. *Primórdios da Educação no Brasil. O Período Heróico (1549-1570)*, Rio de Janeiro: Aurora, 1958, p. 32.

<sup>29</sup> Id., *ibidem.*, p.31.

<sup>30</sup> Moraes, Rubens B. de. *Liv. e Bibl. no Br. Col.* p. 3.

grupo social, vai, de algum modo, ser difundido.

A Companhia de Jesus trazia de Portugal já um sistema de ensino organicamente estruturado e dotado de conceitos e teorias educacionais próprios; tratava-se da *Ratio Studiorum*. Ao ensino elementar correspondiam as *eschollas de leer e escrever*, que, no Brasil, num primeiro momento, localizavam-se nas aldeias indígenas e nos incipientes núcleos urbanos. O ensino médio tinha a forma de um curso de Humanidades, com função preparatória para os cursos superiores. Nas *eschollas de leer e de escrever* ensinavam-se os rudimentos de leitura e escrita, canto orfeônico, música instrumental, gramática aos melhores alunos e artes mecânicas aos mais velhos.

Inicialmente atuando na catequização, os jesuítas adotaram práticas de ensino que buscavam de algum modo resgatar traços culturais dos nativos (como a utilização de ritos indígenas em celebrações cristãs) e mostravam-se envolvidos com a realidade social e humana que os cercava. A essa fase muitos pesquisadores tratam por Período Heróico<sup>31</sup>, devido ao caráter de desbravadores e ao dinamismo que os missionários demonstraram. Com o passar do tempo, no entanto, a Companhia de Jesus veio a se institucionalizar e a evangelização deixou de ser pessoal e direta para se tornar mais geral e conjunta. A fundação de Colégios na Bahia (1564), Pernambuco (1567) e Rio de Janeiro (1568) comprova essa tendência.

O século XVII foi de consolidação da obra da Companhia de Jesus no Brasil. O ensino, apesar de não oficial, era público, gratuito e subsidiado pela Coroa<sup>32</sup>. Na medida em que crescia o poder econômico da Ordem, relegavam-se ao esquecimento as práticas inovadoras. Os jesuítas adotavam uma postura cada vez mais elitizante e erudita. O currículo centrava-se na Gramática, na Retórica e nas Humanidades, objetivando o culto da expressão verbal e desprivilegiando assim o cientificismo e o racionalismo.

Imbuídos da clássica convicção de que só o trabalho intelectual enobrece, os jesuítas impuseram uma educação distanciada de qualquer intuito profissionalizante. Nesse

---

<sup>31</sup> Encontra-se essa nomenclatura nos estudos de Maria do Carmo Tavares de Miranda (op. cit.) e Luiz Alves de Mattos (op. cit.), por exemplo.

<sup>32</sup> Carlos Rizzini, em sua obra *O Livro, o jornal e a tipografia no Brasil*, numa visão bastante negativa em relação ao ensino direcionado pelos jesuítas, menciona que o subsídio dado pela Coroa era muito alto. O autor afirma que a coroa gastava cerca de 6.500 cruzados (800 contos), 3.000 cruzados com a escola da Baía, 2.500 com a Escola do Rio e 1.000 com a de Pernambuco. Além desse subsídio do governo imperial, Rizzini queixa-se de que as Escolas saíam caras aos habitantes devido ao constante pedido de esmolas, donativos e presentes.

período, como os negros estavam proibidos de freqüentar as escolas, o ensino se limitava à elite do país, ou seja, aos filhos de senhores de engenhos, dignitários, comerciantes, mineiros enriquecidos etc..

Opondo-se a esse tipo de ensino humanístico, em meados do século XVIII se inicia no Brasil o período Pombalino, com a expulsão dos jesuítas. Nesse momento, a Ordem tinha no país cerca de 629 jesuítas, distribuídos por 19 colégios, 5 seminários, além de escolas-residências, hospitais, fazendas e missões. O afastamento da Companhia de Jesus, resultante da rivalidade que havia entre esta e autoridades ligadas ao governo, trouxe um enorme vácuo ao sistema educacional brasileiro. Isso porque as novas instruções do Alvará de 28 de junho de 1759, impostas pelo marquês de Pombal, estabeleciam apenas aulas régias para substituir as escolas e colégios jesuítas. Aquelas acabaram, em um primeiro momento, sendo instaladas apenas na Bahia, Pernambuco e Rio de Janeiro, o que gerou uma série de protestos por parte dos habitantes das outras regiões do país.

Assim, as reformas pombalinas pouco serviram para aprimorar o programa curricular do ensino brasileiro, tendo um saldo negativo, inclusive, porque, com a expulsão dos jesuítas do país<sup>33</sup>, acabaram por desarticular o sistema educacional, uma vez que essas aulas régias eram autônomas, isoladas, e não tinham um currículo definido. Além disso, não havia uma duração programada para os cursos, que condicionasse o desenvolvimento dos conteúdos.

O conteúdo das aulas régias continuava, assim como o ensino do período jesuítico, centrado nas Humanidades, mas a qualidade do professorado caía significativamente visto que, para substituir todos os jesuítas formados em seminários, surgiam professores leigos sem grande preparo. Valnir Chagas, referindo-se a esse problema, assim se manifesta:

... os professores eram geralmente de baixo nível, porque improvisados e mal pagos, em contraste com o magistério dos jesuítas, cujo preparo chegava ao requinte. Nomeados em regra por indicação ou sob concordância de bispos, tornavam-se “proprietários” das respectivas aulas régias que lhes eram atribuídas, vitaliciamente, como sesmarias ou títulos de nobreza<sup>34</sup>.

---

<sup>33</sup> As caracterizações do período pombalino e jesuítico apresentadas foram baseadas no texto de Lena Castello Branco Ferreira Costa já citado.

<sup>34</sup> Chagas, Valnir. *Educação brasileira: o ensino de 1º e 2º graus*. 2.ed. São Paulo : Saraiva, 1980, p.9.

Paralelamente às aulas régias, o ensino continuava sendo ministrado pelos religiosos em seus conventos. Em 16 de fevereiro de 1800 instala-se em Pernambuco um seminário que teria grande importância nesse período: trata-se do Seminário de Olinda, que realiza uma experiência pedagógica absolutamente nova na Colônia, com a adoção de novas matérias e de uma nova organização.

Ali se educavam não só os que se destinavam ao sacerdócio mas também aqueles que seguiriam outras carreiras. Além do Grego, do Latim, da Retórica e Poética, História Eclesiástica, da Filosofia e da Teologia, ensinavam-se também Física, Química, Mineralogia, Botânica, Desenho, Geografia, Cronologia e Matemática. Havia ainda uma inovação na psicologia de ensino, uma vez que os padres do seminário eram muito mais amáveis do que os padres da Companhia de Jesus e os mestres-régios<sup>35</sup>.

À exceção do bem-sucedido caso desse seminário, segundo reflete Fernando de Azevedo<sup>36</sup>, o hiato de meio século que compreende o espaço temporal entre a expulsão dos jesuítas (1759) e a chegada da Corte portuguesa (1808), foi extremamente negativo para o sistema educacional do Brasil. Nenhuma instituição governamental veio de fato a substituir a organização de ensino jesuítico, que estava bastante disseminada pelo país.

A mudança, de fato, deu-se quando D. João, fugindo das tropas francesas de Napoleão, trouxe consigo para o Brasil cerca de 10.000 a 15.000 pessoas e todo o seu aparelho de Estado, em 1808. Houve, então, um deslocamento do centro de poder de Portugal para o Brasil, o que mudou significativamente a vida na colônia e, principalmente, no Rio de Janeiro, cidade escolhida como sede da Corte.

Até então, dentro da perspectiva mercantilista, a função do Brasil-colônia era apenas fornecer matérias-primas para Portugal. Para garantir isso, a Coroa Portuguesa adotava duras medidas para impedir o crescimento econômico brasileiro. Hallewell<sup>37</sup>, ao citar o livro *Olhando para trás*<sup>38</sup>, de Luiz Edmundo, arrola algumas estratégias adotadas por Portugal para garantir a submissão colonial.

---

<sup>35</sup> Informações retiradas da obra de Maria do Carmo Tavares de Miranda. *Educ. no Br.*, p. 38-39

<sup>36</sup> Azevedo, Fernando de. *A Cultura Brasileira*. 5.ed. rev. e ampl. São Paulo: Melhoramentos/ EDUSP, 1961, p. 553.

<sup>37</sup> Hallewell, Laurence. *O Livro no Brasil: sua história*. Trad. Maria da Penha Villalobos e Lólio Lourenço de Oliveira, ed.rev. e atual. pelo autor. São Paulo: T. A. Queiroz/EDUSP, 1985, p.20

<sup>38</sup> Hallewell não apresenta, em seu livro, referências bibliográficas sobre esta obra.

Entre elas, em 1695, a Coroa baniu as atividades particulares nas capitâneas brasileiras, o que veio a proibir as usinas de açúcar em Minas Gerais. A partir de 1727, são baixadas leis restringindo a construção de estradas e até mesmo a navegação pelos rios. Em 1785, novo ato de censura à economia colonial: foram proibidas todas as manufaturas no Brasil e aos brasileiros foi negada a posse de navios particulares.

No século XVIII, em especial, a Coroa portuguesa intensificou suas práticas no sentido de isolar o Brasil do contato com idéias estrangeiras. Em 1707 são banidos do Rio de Janeiro os visitantes estrangeiros e, em 5 de julho de 1776, uma ordem régia proibia qualquer contacto com navios norte-americanos, mesmo que fosse para salvar a vida de náufragos. Segundo o depoimento de Kidder e Fletcher:

... navios de nações aliadas da mãe pátria eram, ocasionalmente, autorizados a ancorar nos portos da imensa colônia, mas nem os passageiros nem a tripulação podiam desembarcar a não ser sob vigilância de soldados (...) Para impedir qualquer possibilidade de comércio, os navios estrangeiros, quer eles precisando de reparos, quer estivessem à procura de água ou provisões, imediatamente após a sua chegada eram postos sob vigilância alfandegária e o tempo de sua permanência era fixado pelas autoridades (...). Em consequência desses opressivos regulamentos, um povo rico em ouro e diamantes não tinha condições de obter implementos essenciais à agricultura ou ao conforto doméstico. Um rico fazendeiro (...) podia não ter como oferecer a cada um de seus hóspedes uma faca à mesa. Às vezes era necessário que um único copo... circulasse entre todos os comensais<sup>39</sup>.

Dentro desse contexto, com a chegada da Corte em 1808, a abertura dos portos brasileiros às nações amigas e a conseqüente invasão dos produtos manufaturados ingleses de toda espécie, iniciou-se um processo de modernização no país, o que propiciou o implemento de condições materiais e culturais que propiciariam o desenvolvimento cultural e escolar no Brasil.

A abertura do mercado brasileiro criou uma enorme expectativa, na Inglaterra, de escoamento dos produtos que lá estavam encalhados devido à instituição do Bloqueio Continental pelos franceses e à crise de navegação com os Estados Unidos da América.

---

<sup>39</sup> Kidder, Daniel Parish & Fletcher, James Cooley . *Brazil and the Brazilians Portrayed in Historical and Descriptive Sketches*. Filadélfia, Childs and Petersen, 1857: 65 citados por Hallewell, L. *O livro no Br.* (1985) p.21



Assim, diversos comerciantes ingleses se apressaram em enviar mercadorias aos portos brasileiros, que ficaram abarrotados de navios ingleses.

Obviamente, os ingleses superestimaram o tamanho do mercado brasileiro e boa parte dos produtos ficaram "depositados", a céu aberto, nos portos brasileiros, que tinham uma infra-estrutura extremamente precária. Tal afluo de mercadorias acabou saturando o mercado e barateando enormemente os produtos ingleses, o que permitiu um amplo consumo dessas mercadorias por diversas classes sociais.

A abertura comercial teve reflexos diretos na sociedade colonial do Rio de Janeiro. Aos senhores de engenho amplamente abastados de ouro e prata e que não tinham acesso a utensílios básicos como copos e facas, como se retrata no texto de Kidder e Fletcher já citado à página 9, abre-se um mercado provido de amplo espectro de mercadorias, com preços baixos. A seguinte passagem, retirada da *História Geral das Civilizações Brasileiras*, retrata a enorme diversidade de mercadorias que estavam sendo oferecidas repentinamente no Brasil:

... a casa passou a vender tudo que firmas inglêsas lhe mandassem em consignação: entendimentos foram feitos pela casa matriz, e Luccock acabou recebendo algodão e chapéu de Manchester. Lã, cachimbo e tabaco em pó de Leeds, vidro, louça e vestido de algodão de Glasgow, linho da Irlanda, xales e lâminas de espadas do mesmo exportador de Norwich, ferragens sortidas de Birmingham, meias de Nottingham e até manteiga e queijo de Cork(...) Também os jornais da época, citados por Gilberto Freire, dão conhecimentos de outras lojas providas de mercadorias diversas: freios, selins, lanternas para carruagem eram vendidas ao lado de óculos de alcance, estojos de instrumentos matemáticos; escôvas, pentes, navalhas, perfumes, sabonetes, graxas e óleos, ao lado de fazendas, manteiga, louça, ferro, etc.<sup>40</sup>.

O fluxo de mercadorias inglesas era tão grande que uma série de objetos completamente inúteis para a realidade brasileira foram trazidos. O mesmo autor, comentando o fato, assim se expressa:

---

<sup>40</sup> Hollanda, Sérgio Buarque. (org.) *História Geral da Civilização Brasileira*. Tomo II, O Brasil Monárquico. Volume 1: o processo de emancipação. 3.ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970, p. 76-77.

(...) E no meio disso, vieram artigos absolutamente impróprios para o mercado, decorrendo o êrro, de um lado do desconhecimento das condições brasileiras, de outro, da vinda de aventureiros que traziam pacotilha comprada às pressas e a baixo preço. São famosas as indicações de artigos como patins de gêlo, espartilhos para senhoras (de uso desconhecido aqui), instrumentos de matemática em quantidade capaz de "fornecer a nação européia mais esclarecida durante anos". Luccock, um dos representantes comerciais melhor orientado entre os ingleses, recebeu carteiras e porta-notas, numa terra onde não existia papel-moeda e onde os homens nem sequer carregavam o dinheiro, devido ao peso das moedas, deixando-o aos cuidados do escravo que os acompanhavam<sup>41</sup>.

Quanto ao âmbito cultural, a mudança da corte para o Brasil foi extremamente benéfica. Funda-se em 1810 a primeira biblioteca pública do país, formada a partir dos 60 mil volumes pertencentes à Real Biblioteca do Palácio da Ajuda e que tinham sido trazidos por D. João VI. Inicialmente, ela se instalou no Hospital de Terceiros do Carmo e foi franqueada ao público em 1814.

A criação dessa biblioteca, que posteriormente daria origem à Biblioteca Nacional, pode ser considerada um marco nesse processo de mudança em relação ao lugar colonial que Portugal reservava ao Brasil, porque, a partir de então, cria-se a perspectiva do desenvolvimento cultural na própria colônia, o que, até então, era rechaçado pelos portugueses, temerosos de que surgisse um desejo de independência entre os brasileiros que se intelectualizassem.

Nesse início de século, portanto, havia no Brasil toda uma efervescência cultural e econômica, motivada pela chegada da Corte e por todas as modificações que ela desencadeou no cotidiano da população.

Para instrumentalizar a nova administração, Dom João logo viu a necessidade de ter uma tipografia atuando, a fim de promover os serviços burocráticos pertinentes aos diferentes departamentos do governo. O acaso, inclusive, teria sido o possibilitador de que rapidamente essa tipografia real se concretizasse na nova Corte, porque no momento em que a nobreza portuguesa se preparava para fugir da invasão napoleônica, havia, já encaixotados no Porto de Lisboa, prelos e um conjunto de materiais para a montagem de uma tipografia completa. Estes teriam sido encomendados em Londres por Antônio de

---

<sup>41</sup> Id. Ibid., p. 76

Araújo, responsável pela Secretaria de Estado dos Negócios Estrangeiros e de Guerra em Portugal.

Assim, no momento da precipitada transferência da elite portuguesa para o Brasil, Antônio de Araújo fez embarcar-se nos porões do navio Medusa esta instrumentação e, chegando ao Rio de Janeiro, mandou instalar a tipografia no pavimento térreo de sua própria residência, na rua do Passeio, número 44<sup>42</sup>. Aproveitando-se desse material, dois meses depois o governo português daria materialidade à Impressão Régia no Brasil, agora sob a responsabilidade de D. Rodrigo de Souza Coutinho, então ministro titular da Secretaria de Negócios Estrangeiros e de Guerra<sup>43</sup>.

A distância entre a chegada da família real ao Brasil, a iniciativa legal que criava a Impressão Régia e o início dos trabalhos desta, devido a esse suposto acaso, foi mínima pois se D. João desembarcava com sua corte na Bahia em 22 de janeiro de 1808, havendo-se transferido para o Rio de Janeiro em 8 de março do mesmo ano, já em 13 de maio, em comemoração à data de seu aniversário, assinava o decreto que criava o núcleo de nossa futura Imprensa Nacional.

No mesmo dia, inclusive, saía a público o primeiro impresso oficial daquela tipografia: a Relação dos despachos publicados na corte pelo expediente da Secretaria de Estado dos Negócios Estrangeiros e da Guerra no faustíssimo dia dos anos de S.A.R. o Príncipe Regente N.S. E de todos mais, que se tem expedido pela mesma Secretaria desde a feliz chegada de S.A.R. aos Estados do Brasil até o dito dia.

Tratava-se de um folheto de 27 páginas in-folio contendo a lista de nomeações, promoções, reformas etc. de oficiais do exército em todo território brasileiro desde a chegada da Corte ao Brasil até aquela data. Em uma de suas páginas, entre decretos e cartas régias sobre medidas gerais de administração, vinha o decreto do príncipe regente instaurando a Impressão Régia no Brasil<sup>44</sup>:

---

<sup>42</sup> Rubens Borba de Moraes, em sua obra já citada, p. 97, fala em rua dos Barbonos, esquina da rua dos Marrecos, obedecendo a Mello de Moraes. *Corographia Historica... do Império do Brasil*. Rio, 1863. Tomo I (segunda parte), p.119.

<sup>43</sup> Em Rubens Borba de Moraes, essa informação vem um pouco alterada porque se transfere a encomenda a D. Rodrigues de Sousa Coutinho: "Era uma tipografia completa encomendada na Inglaterra por D. Rodrigues de Sousa Coutinho, futuro Conde de Linhares, para servir a sua Secretaria de Estado dos Negócios Estrangeiros e Guerra. Não fora usada, encontrava-se ainda encaixotada na ocasião do embarque para o Rio de Janeiro." (p.99).

<sup>44</sup> Moraes. Rubens Borba de. *Livr. e Bibl. no Br. Col.*, p. 102.

Tendo-me constado que os prelos que se achão nesta Capital, erão os destinados para a Secretaria de estado dos Negocios Estrangeiros e da Guerra; e attendendo á necessidade que ha da Officina de Impressão nestes meus Estados; sou servido, que a casa onde eles se estabelecerão, sirva interinamente de Impressão Régia, onde se imprimão exclusivamente toda a legislação e papéis diplomaticos, que emanarem de qualquer Repartição do Meu Real Serviço; e se possão imprimir todas, e quaesquer outras Obras; ficando inteiramente pertencendo o seu governo e administração á mesma Secretaria. Dom Rodrigo de Souza Coutinho, do meu Conselho de Estado, Ministro e Secretario de Estado dos Negocios Estrangeiros e da Guerra, o tenha assim entendido; e procurará dar ao emprego da Officina a maior extensão, e lhe dará todas as Instrucções e Ordens necessarias e participará a este respeito a todas as estaçoens o que convier ao Meu Real Serviço. Palacio do Rio de Janeiro em treize de Maio de mil e oitocentos e oito.

Com a rubrica do Principe Regente Nosso Senhor.<sup>45</sup>

Conforme se verifica, então, a história do livro nacional começa refém de um controle institucional estabelecido pelo governo português: surge dele e para servir a ele, conforme revela o documento citado na página anterior.

Pelo decreto, percebe-se que a escolha das obras a serem publicadas passava pelo crivo governamental. Confirma isso a obrigação que competia à Junta administrativa, instaurada em 24 de junho desse mesmo 1808, de gerenciar os trabalhos da Impressão Régia. José Bernardes de Castro, Mariano da Fonseca e Silva Lisboa deveriam, conforme estabelece o Regimento baixado na mesma data, além de comandar os trabalhos da oficina tipográfica, examinar os papéis e livros que se mandassem publicar e fiscalizar que nada se imprimisse contra a religião, o governo e os bons costumes<sup>46</sup>.

Mesmo quanto à importação de materiais, havia ordem para que os juízes das alfândegas não admittissem a despacho livros ou quaisquer impressos sem que lhes fosse apresentada a competente licença do desembargo do paço, ao qual deveriam enviar uma relação de quantos entrassem e saíssem das alfândegas.<sup>47</sup>

<sup>45</sup> Hallewell, Laurence. *O Livr. no Br.*, p.25

<sup>46</sup> *Instruções de 24-6-1808* citadas por Carlos Rizzini, em *O Livro, o Jornal e a Tipografia no Brasil*.

<sup>47</sup> SILVA, J.M. Pereira da. *História da Fundação do Império Brasileiro*. 2.ed., revista, correta e acrescentada. Tomo Primeiro. Rio de Janeiro: B.L. Garnier, Editor; Paris: E. Belhatte, livreiro, 1877, pp. 246-

De 1808 até 1822, a Impressão Régia deteve o monopólio de imprimir no Rio de Janeiro. Durante esses quatorze anos, foram produzidos mais de mil itens. Rubens Borba de Moraes diz tratar-se de 1250, todavia, Laurence Hallewell<sup>48</sup> declara ter localizado 1173. Já Vale Cabral<sup>49</sup>, sobre a mesma fase, catalogava 1154 impressos. De todo modo, comparada a Portugal, essa marca é significativa, pois a Impressão Régia daquele país levou trinta e dois anos para alcançar os seus primeiros 1230 itens.<sup>50</sup>

E ainda que grande parte do material produzido se constituísse de documentos do governo, cartazes, volantes, sermões, panfletos e pequenos informes, a Impressão Régia no Brasil prestou um grande serviço à área cultural, publicando grandes obras ligadas aos cursos de formação superior que se inauguraram no Brasil a partir do momento em que a família real se instalou no Rio de Janeiro. Veja-se a relação destas:

- 1808: Memória Histórica da Invasão dos franceses em Portugal em 1807.
- 1809: Elementos de Geometria e Tratado de Trigonometria, de A.M. Le Gendre, e Elementos de Álgebra, de Euler, traduzidos por Manuel Ferreira de Araújo Guimarães<sup>51</sup>.
- 1810: Tratado de Aritmética, de Lacroix, na tradução de Silva Torres, Ensaio sobre a Crítica, de Pope, na tradução do conde Aguiar e Tratado Elementar de Física (dois volumes ilustrados, com 400 páginas cada um), de Haüy.

---

7. Citado por LAJOLO, M. e ZILBERMAN, R. *A Formação da Leitura no Brasil*, 2.ed. São Paulo: Ática, 1998, p. 125

<sup>48</sup> op. cit.

<sup>49</sup> Apud Martins. Wilson. *História da Inteligência Brasileira*. Volume 2. 1794-1855. Cultrix/EDUSP: 1977. p.29.

<sup>50</sup> Apud Hallewell, Laurence, *O livro no Brasil*, p.37.

<sup>51</sup> Carlos Rizzini (op. cit.) escreve “ em 1809, *Elementos de Álgebra* de Euler e *os Elementos de Geometria e o Tratado de Trigonometria* de Legendre, estes traduzidos por Araújo Guimarães” (p.320). Hallewell(op. cit.) dá uma versão um pouco diferente: “ *Elementos de Álgebra*, de Euler, e *Elementos de Geometria*, de A.M. Le Gendre, ambos traduzidos por Manuel Ferreira de Araújo Guimarães, o segundo com 13 belas gravuras por omão Eloi” (p.38). Já Rubens Borba de Moraes(op. cit.) fala em *Tratado de Trigonometria*, de Legendre, e *Elementos de Geometria de Le Gendre* (p.111).

- 1811: Ensaio Morais, de Pope, também com tradução do conde Aguiar, Compêndio da Obra das Riquezas das Nações, de Adam Smith, em tradução de Bento da Silva Lisboa, e Paulo e Virgínia, de Saint-Pierre.

- 1812: Elementos de Geometria Descritiva, extraídos da obra de Monge por José Vitorino dos Santos e Souza, Elementos de Álgebra, de Lacroix, traduzido por Francisco Correia da Silva Torres, Tratado Elementar de Mecânica, de Francoeur, traduzido por José Saturnino da Costa Pereira e Ensaio sobre os Perigos das Sepulturas dentro das Cidades e nos seus Contornos, de José Correia Picanço.

- 1813: Tratado de Óptica, de La Caille, traduzido por André Pinto, Aforismos sobre as Hemorragias uterinas e Convulsões Puerperais, de Thomas Denman, reimpressa por ordem do príncipe regente para a nova escola de medicina, e Tratado Elementar da Arte Militar, de Gay de Vernon, traduzido por João de Souza Pacheco Leitão.

- 1814: Elementos de Astronomia, compilados por Araújo Guimarães para a Real Academia Militar; Compêndio de Matéria Médica, por José Bontempo, e Discurso Fundamental sobre a População, de Herrenschwand, traduzido por Luís Prates de Almeida Albuquerque.

- 1815: Primeiras Linhas sobre o Processo Orphanológico, de José Pereira de Carvalho, Elementos de Geodesia, compilado por Araújo Guimarães.

- 1816: Filosofia Química, de A. F. Fourcoy, traduzido por Henriques de Paiva.

- 1817: Corografia Brasileira ou Relação Histórico-geográfica do Reino do Brasil, de Manuel Aires de Cabral.

- 1818: Obras, de Virgílio, traduzidas em verso portugueses por Antônio José de Lima Leitão (3 volumes, 1818-19)<sup>52</sup>.

Entre 1821 e 1822, crise política que levaria ao fim o período colonial do Brasil, segundo o que Carlos Rizzini<sup>53</sup> assinala a Impressão Régia, basicamente, só imprimia panfletos, cartas, falas de proclamações dentro da luta verbal pela Independência.

A associação entre a Impressão Régia e o livro didático, no entanto, foi estabelecida desde os primeiros tempos do surgimento daquela porque, dois meses após o pronunciamento da Carta Régia instaurando a tipografia real, D. João VI, em 26 de julho, emendava o decreto por meio de uma declaração na qual afirmava que um dos motivos centrais para a criação da Impressão Régia fora auxiliar o desenvolvimento da educação pública.<sup>54</sup>

O interesse pelo livro ligado ao ensino da Língua Portuguesa, em especial, pode ser percebido pela listagem dessa espécie de texto dentro do Catálogo de obras publicadas pela Impressão Régia durante o período colonial:

- 1812: reedição da Arte de Gramática da Língua Portuguesa, de Antônio José dos Reis Lobato;

- 1813 a 1820: vários volumes das Preleções Filosóficas sobre a Teórica do Discurso e da Linguagem, a Estética, a Diceósina, e a Cosmologia, de Silvestre Pinheiro Ferreira foram impressas.

- 1816: Arte de Gramática Portuguesa, do padre Inácio Felizardo Fortes .

- 1817: Novo Epítome de Gramática Latina Moderna, do frei Diogo de Melo Menezes. e muito reeditado até 1824.

- 1818: Breve Exame de Pregadores, também do padre Inácio Felizardo Fortes, e Leituras para Meninos, de José Saturnino da Costa Pereira.

---

<sup>52</sup> Relação encontrada em Hallewell, *O livro no Brasil*, p.37-39. Rubens Borba de Moraes, em *Livros e Bibli.no Br. Colonial*, traz uma relação contendo títulos que não estão presentes nesta, e apresenta alterações quanto aos anos aos quais Hallewell atribui a publicação de certas obras. Conferir p. 110-120.

<sup>53</sup> Op. cit.

<sup>54</sup> Cf. Hallewell, *O livro no Brasil*, p.36.

- 1820: Compêndio da Gramática Inglesa e Portuguesa, de Manuel José de Freitas<sup>55</sup>.

Além da mão censora do regente português selecionar o material adequado ao tipo de ensino que se propunha, sabe-se que, durante as três primeiras décadas do século XIX, o interesse governamental, quanto à Educação, esteve voltado, quase que integralmente, ao Ensino Superior. Tanto que foi criada, em 18 de fevereiro de 1808, quando da escala da Corte na Bahia, a Escola de Cirurgia em Salvador; em 4 de dezembro de 1810, por uma Carta de Lei, a Academia Real Militar, hum Curso de Sciencias exactas, e de Observação para formar não somente oficiais, mas homens que possam também ter o útil emprego de dirigir objetos administrativos de minas, caminhos, pontes, fortes e calçadas<sup>56</sup>. Em 25 de janeiro de 1812, no Rio de Janeiro, por um decreto, o Príncipe Regente cria um laboratório "Chimico-Pratico" e, pelo Decreto de 1 de abril de 1813, um Curso de Cirurgia no Hospital da Santa da Misericórdia.<sup>57</sup>

Seguindo essa mesma linha de multiplicação das escolas superiores, que se iniciou com a chegada da Coroa portuguesa, iniciou-se na Bahia um curso de Agricultura em 1812, de Química em 1817 e de Desenho Técnico em 1818. Em 12 de agosto de 1816 é criada, no Rio de Janeiro, a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, que se transforma em 1820 na Real Academia de Pintura, Escultura e Arquitetura Civil. Um curso de Matemática Superior é criado em Pernambuco (1809), de Desenho e História em Vila Rica (1817) e de Retórica e Filosofia em Paracatu (Minas Gerais-1821).

Os primeiros livros didáticos utilizados no país surgem, assim, atrelados a esses cursos superiores. E, na medida em que os professores dessas instituições não se limitavam a recorrer a traduções das obras utilizadas em seus cursos, eles iniciam um processo de construção de manuais didáticos nacionais. É o que confirmam Marisa Lajolo e Regina Zilberman ao transcreverem a leitura que Beatriz Nizza de Carvalho faz de uma carta régia de 1810, publicada para definir os estatutos da Academia Militar do Rio de Janeiro:

<sup>55</sup> Apud Lajolo, M. e Zilberman, R. *A form. da leit. no Brasil*, p.126.

<sup>56</sup> "Carta, porque Vossa Alteza Real Ha por bem Estabelecer na Sua Corte e Cidade do Rio de Janeiro huma Academia Real Militar, Erigindo nella hum Curso completo de Mathematica, e Sciencias de Physica, Chimica, e Historia Natural para mais perfeita instrucção dos Officiaes do seu Exercito..." apud Rubens Borba de Moraes, op. cit., p.110.

<sup>57</sup> Rubens Borba de Moraes, op. cit., p.110.



Os professores deveriam ser, de preferência oficiais de distintas luzes, mas, na falta destes, poderiam ser nomeadas pessoas que, ganhando prêmios e havendo publicado Memórias de conhecido merecimento, se fizessem dignas de serem nomeadas para lugares de tanta consideração. Os professores podiam requerer a sua jubilação ao fim de 20 anos de exercício na cadeira e o seu ordenado anual era de 400\$000 réis, além do soldo da sua patente; os substitutos ganhavam 200\$000 réis. A importância atribuída ao Estado à elaboração dos compêndios era tão grande que nenhum lente poderia ser adiantado de posto ou receber recompensas sem ter elaborado um.<sup>58</sup>

Na área militar, desde a chegada da Corte ao Brasil, D. Rodrigo de Sousa Coutinho, Conde de Linhares, nomeado Ministro dos Negócios Estrangeiros e da Guerra, teve como uma de suas funções preparar uma possível reação bélica como revide à invasão napoleônica em Portugal. Dentro desse esquema militar, o ministro tinha como função, ao mesmo tempo, organizar a defesa da nova sede do império português.

Para atender a esses objetivos, foi fundada a Escola da Marinha, com todos os instrumentos e livros que esta possuía em Portugal. Organizaram-se arsenais, fundou-se uma fábrica de pólvora e, em 1811, era inaugurada a Academia Militar. Esta, posteriormente, daria origem à Escola Politécnica, e, ainda que seja um marco do início dos ensinamentos superiores no Brasil, surge atrelada diretamente a um objetivo pragmático, que era a defesa militar.

De modo geral, essa foi uma transformação característica de todo o ensino superior ministrado no Brasil de então, ou seja, o caráter humanístico que os jesuítas impunham à Educação é transferido para uma formação mais utilitarista, em função da necessidade de o país criar profissionais aptos a administrarem as instituições criadas na Corte e para a defesa militar. Isso não significa que, nos cursos de Humanidades, não permaneça a cultura livresca que se instaurara.

Além disso, tal característica profissionalizante dos cursos superiores surgidos no Brasil, de certo modo, também é reflexo de uma ideologia antiuniversitária defendida durante a Revolução Francesa, e que se expandia como pensamento comum na Europa. O que importava no clímax revolucionário europeu era a aquisição de uma técnica especial,

---

<sup>58</sup> Lajolo e Zilberman. *A form. da leit. no Brasil*, p. 132, citando Nizza da Silva, Maria Beatriz. “ Transmissão, conservação e difusão da cultura no Rio de Janeiro (1808- 1821)”. *Revista de História*. XLVII: 97. Ano XXV. São Paulo : jan.-mar. 1974.

da ciência limitada a uma profissão, e isso atendia exatamente às necessidades da Coroa que estava chegando ao Rio de Janeiro.

Alguns anos depois, logo após a Independência, entre os principais assuntos que a Assembléia Constituinte de 1823 discutia estava o estabelecimento de um sistema público de educação nacional, que teria por função amenizar os problemas relacionados ao ensino dos primeiros níveis, relegados a um segundo plano dentro da política adotada por D. João VI.

Os depoimentos dos Constituintes revelam uma precariedade muito grande do sistema educacional vigente, quer no que se refere ao salário dos professores, quer no que diz respeito à qualificação destes:

A minha província há quatro anos não tem um só mestre de latim. Não é porque haja falta de mestres, mas porque não corresponde o pagamento; é ele tão mesquinho que ninguém se afouta a ser mestre de Gramática Latina, nem mesmo de primeiras letras, e se algum há que se propõe a isto, é sempre um miserável como o que eu conheço, que anda embrulhado em um timão grosso, que está carregado de filhos e que não sabe ler nem escrever.

Costa Barros, representante do Ceará.

Eu tenho exemplo desta miséria na minha própria pátria, que sendo um vila notável, e das mais antigas do Brasil, nunca teve um só professor público; e no decurso de quase um século, apenas se podem contar cinco naturais que tiveram educação literária, além do conhecimento das primeiras letras, dos quais sou eu o último que para esse efeito houve de sair do seio de minha família em tenra idade, e com grandes despesas, para vir ao longo mendigar com grande incômodo a escassa instrução que ali se negava a todos os seus conterrâneos (...) Em todas as povoações da vasta, rica e opulenta Província de São Pedro que eu conheço, por muito tempo se sofreu o mesmo mal e ainda continua fora da capital de Porto Alegre, podendo-se com verdade dizer que em todo o Brasil, com as mui exceções das grandes vilas marítimas, vai a educação pelo mesmo fio.

Ferreira França, representante da Bahia.

Não há em minha província uma só cadeira pública de primeiras letras. Uma que havia de gramática latina está vaga há muitos anos porque, como não se pagam os ordenados, ninguém as quer ocupar.

Duarte da Silva, representante de Santa Catarina.<sup>59</sup>

---

<sup>59</sup> As três citações foram retiradas de Haidar. Maria de Lourdes Mariotto. *O ensino secundário do Império brasileiro*. São Paulo: EDUSP/Grijalbo, 1972.

... o estado de atrasamento em que se acha, desgraçadamente, a educação no Brasil fará com que, se formos a exigir de um professor do primeiro ensino, do qual depende a felicidade dos cidadãos, requisitos maiores, não tenhamos professores.<sup>60</sup>

... de que serve isso, se os ordenados dos mestres são tão pequenos que a maior parte das escolas se acha fechadas? Dá-se 120\$000 por ano a um homem que com menor trabalho pode fazer o duplo em qualquer ramo de comércio, em pescarias, etc.<sup>61</sup>

Grande parte desses constituintes tinha uma postura liberal moderada e queria fazer uma Constituição em que o Imperador não tivesse um poder de veto absoluto (direito de negar validade a qualquer lei aprovada pelo legislativo) nem que pudesse dissolver a Câmara dos Deputados.

Sobre a Educação, o projeto de constituição de primeiro de outubro de 1823 previa a universalização da instrução pública em todos os níveis, de modo a preparar a população para um Regime Democrático que se instauraria. O artigo 250 propunha o estabelecimento de escolas primárias em cada termo, ginásios em cada comarca e universidades nos mais apropriados locais. Refletindo a postura liberal desejada, o artigo 252 permitia a cada cidadão abrir escolas particulares.

Ao contrário dos constituintes, por sua vez, o Imperador queria uma Constituição que "fosse digna do Brasil e dele próprio"<sup>62</sup>. Ou seja, D. Pedro queria centralizar o poder em sua pessoa e, diante do impasse, sua atitude foi a de dissolver a Assembléia. No ano seguinte, em 25 de março de 1824, outorgou uma nova Constituição, elaborada nos moldes por ele delineados.

No entanto, como forma de amenizar a sua postura absolutista no que se refere à imposição da Constituição, D. Pedro acaba cedendo, em alguns temas secundários, às posturas defendidas pela antiga mesa constituinte e, no que se refere à instrução pública,

---

<sup>60</sup> apud Moacir, Primitivo. *A Instrução e o Império*. São Paulo: Ed. Nacional, 1936, p. 128, citado por Lajolo, Marisa. *Do Mundo da Leitura para a Leitura do Mundo*. São Paulo: Ática, 1993, p. 54

<sup>61</sup> idem, ibidem. p.54

<sup>62</sup> Frase proferida pelo rei Luís XVIII, da França, quando este tentava retomar a tradição monárquica e absolutista, após a derrota de Napoleão, e retomada, nessa circunstância de conflitos sobre a Constituição Brasileira, por D. Pedro I. Apud Fausto, Boris. *História do Brasil*. 6.ed. São Paulo: EDUSP/ FDE (Fundação para o Desenvolvimento da Educação), 1999, p. 148.

acaba trocando os artigos 250 e 252 por uma idéia mais genérica: “a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos” - art. 179.

No ano anterior, em 1º de março de 1823, por meio de um decreto, houve uma iniciativa de melhorar o negativo panorama em que se encontrava o ensino das primeiras letras no país: foi criada uma escola que desenvolveria um novo método de ensino. Tratava-se do sistema Lancaster, ou ensino mútuo, segundo o qual haveria apenas um professor por escola e, para cada grupo de dez alunos, seria encaminhado um monitor (aluno mais qualificado), que auxiliaria aos demais<sup>63</sup>.

Sobre os ensinamentos primário e secundário, desse período, assim se posiciona Laurence Hallewell: “A instrução secundária era ainda constituída mais por ‘aulas avulsas’ – classes independentes – do que por escolas regulares. O ensino primário era ainda menos desenvolvido”.<sup>64</sup>

Somente em 15 de outubro de 1827 se estabeleceria uma lei determinando a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugarejos, além de escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas. Essa lei se limitava, conforme se percebe, ao ensino primário e, junto à sua aplicação, ficou determinado pelo governo o uso do método Lancasteriano. Segundo Maria do Carmo Tavares de Miranda, estas escolas apresentariam o ensino da leitura sobre a Constituição e história do Brasil, escrita, conta, geometria prática, gramática da língua nacional, moral e doutrina da religião católica, diferenciando-se na das meninas, que a respeito do aprender a contar, bastariam as quatro operações, e em lugar da geometria estariam “as quatro prendas que servem à economia doméstica”<sup>65</sup>.

Apesar da existência da lei, no entanto, a realidade prática da educação primária no Brasil continuava negativa, devido a uma série de fatores, como a incapacidade do governo imperial em administrar o ensino, as limitações e falhas do método Lancasteriano, utilizado por mais de 15 anos (1823-1838) e os poucos recursos financeiros de que dispunham as províncias para implantar as escolas.

No que se refere ao ensino superior, a criação das escolas de Direito, em 1 de março de 1827, no convento de São Francisco, em São Paulo, e em 15 de maio de 1828, no Mosteiro de São Bento, em Olinda, além da formação da Escola Militar, em 1839, e, em

---

<sup>63</sup> Informações encontradas em Piletti, Nelson. *História da Educação no Brasil*. São Paulo: Ática, 1990, p.43.

<sup>64</sup> cf. Hallewell, Laurence. *O Livro no Brasil*, p.144

<sup>65</sup> Miranda, M.C. Tavares de. *Educação no Brasil*, p.44-45.

1832 a transformação das Academias de Medicina e Cirurgia da Bahia e do Rio de Janeiro em Faculdades de Medicina, consolidaram a característica utilitarista do ensino superior no Brasil. Essa tendência permaneceu por um longo tempo, até efetiva consolidação da universidade.

No plano político, em 1831, com a abdicação de D. Pedro I em favor de seu filho, o Brasil passava a ser governado por uma regência provisória, uma vez que D. Pedro II tinha apenas cinco anos de idade na época e não poderia, desse modo, exercer o Poder Moderador. Para regulamentar a administração, instituiu-se em 1834 o Ato Adicional, que trazia em seu bojo um ideal liberal, contrapondo-se ao poder centralizador de D. Pedro I e complementando a Constituição de 1824.

Com esse Ato, que consolidou o governo regencial e as características liberais, transformava-se a estrutura de ensino. A descentralização política e a formação de estados autônomos foram objetivos centrais da Regência. Dentro desse projeto, é absolutamente compreensível a política adotada no que diz respeito à organização do ensino, em que se transfere a responsabilidade, sobre a instrução pública, do governo imperial para as províncias estaduais. Fernando de Azevedo<sup>66</sup> vê de uma forma bastante crítica todo esse processo de descentralização do ensino, pois este teria ocasionado, para a formação cultural do país, um caráter fragmentário. É o que se confirma na passagem seguinte:

(...) O Ato Adicional em que prevaleceram as forças descentralizadoras e que, transferindo às províncias o duplo encargo da instrução primária e secundária, fragmentou em dois o sistema de ensino ainda em formação, levantava-se (sic), desde 1834, agravando essas dificuldades, como um obstáculo permanente a qualquer tentativa de organização. O princípio de autonomia das províncias, o respeito quase supersticioso às formas jurídicas e os escrúpulos constitucionais pareciam mais vivos do que a consciência do interesse nacional: ainda aqueles mesmos, — um J. Liberato Barroso em 1867, um Tavares Bastos, em 1870, um João Alfredo, em 1874, entre outros, que percebiam com lucidez estar no Ato Adicional uma das causas do “espetáculo de anomalia e desordem” que representava a instrução popular (...) <sup>67</sup>

---

<sup>66</sup> Azevedo, Fernando de. *A cultura brasileira*. 5.ed. São Paulo: Melhoramentos/ EDUSP, 1971.

<sup>67</sup> Id., *ibid.*, p.585.

O ensino primário e secundário, sob a responsabilidade das províncias, continuou baseado nas aulas avulsas, apenas agrupadas agora em um mesmo local, os Liceus provinciais. Não havia, em muitos casos, entre essas aulas nenhum tipo de organização que correlacionasse e integrasse os assuntos abordados.

O Colégio D. Pedro II, instalado na sede da Corte para servir como modelo ao ensino secundário e instituído pelo decreto de 2 de dezembro de 1837, sob organização do poder central, era uma exceção a essa regra e se constituiu numa das primeiras tentativas de organizar-se o ensino secundário no Brasil de forma seriada e orgânica. Infelizmente, esse sistema não se difundiu da forma esperada. Nelson Pilett<sup>68</sup> afirma que o ambiente educacional foi largamente favorecido pelas normas que regulamentavam o ingresso ao ensino superior, uma vez que a conclusão do ensino regular não era requerida e vigorava para admissão, somente, a aprovação nos exames de ingresso realizados pelos próprios cursos superiores.

Desse modo, o sistema inorgânico de ensino, ou seja, as aulas avulsas e não-seriadas, tinha-se estabelecido de tal modo no país que o próprio Colégio D. Pedro II acabou adotando esse método no final do Império, ao invés de servir de padrão para a instalação de um novo tipo de ensino.

Em tal contexto, o crescimento do ensino particular no campo dos cursos preparatórios foi absolutamente rápido. Dados obtidos em Fernando de Azevedo<sup>69</sup> demonstram que, em 1865, para 439 alunos que no Ceará receberam instrução secundária, 156 freqüentavam o ensino público, cerca de 35,53%, e 283 o ensino particular, cerca de 64,46%. Em Pernambuco, de um total de 635 matriculados, apenas 99, ou seja, 15,59%, utilizavam o ensino público, e no próprio Rio de Janeiro, dos 2550 alunos das escolas secundárias, apenas 327 eram estudantes do Colégio Pedro II, instituto oficial, e os outros 2.223 se distribuíam pelos numerosos cursos e colégios particulares. Azevedo cita outros estados que colaboram com dados semelhantes, na defesa dessa tese de predominância do ensino privado em relação à instrução pública.

Em 1854, nova mudança na legislação. O ensino primário foi dividido em elementar e superior, sendo que ao elementar caberia a instrução moral e religiosa, leitura e escrita,

---

<sup>68</sup> Pilett, Nelson. *Hist. da Ed. no Br.*, p.46.

<sup>69</sup> Azevedo, Fernando. *A cult. brasileira*, p.596-597.

noções essenciais de gramática e elementos de aritmética. Para o superior ficavam determinadas a instituição de até dez matérias desdobradas do ensino elementar.

Segundo Fernando de Azevedo, o estabelecimento da iniciativa privada teve um caráter bastante positivo no ambiente pedagógico, devido às melhorias e inovações ocasionadas pelo aumento da concorrência entre as instituições escolares privadas. O autor afirma que:

(...) A livre concorrência e a rivalidade que se estabeleceu entre os colégios, favorecendo o florescimento das instituições particulares e fazendo saltar da nebulosa do ensino uma constelação de valores, contribuíram ainda para introduzir, no jogo da vida educacional do país, forças pedagógicas novas, acasteladas, como em pequenos redutos de reação, nos estabelecimentos leigos de ensino devido à iniciativa privada. Os primeiros movimentos de renovação partiram, de fato dos colégios leigos, mais progressistas e adiantados, quer por inspiração direta dos seus fundadores, quer pela ação de professores contratados na Europa ou recrutados entre os melhores elementos do magistério nacional e entre os homens mais cultos das colônias estrangeiras. Sente-se passar por êsses colégios, estimulados por uma nobre emulação, um sopro renovador que se traduz na abolição dos castigos corporais, no impulso dado aos estudos das línguas modernas e das ciências, na adoção de novas técnicas de ensino e no aparelhamento de seus laboratórios...<sup>70</sup>

O ensino privado era de tal forma difundido que o presidente, conselheiro Luis Antônio Barbosa, em 1854, corroborando essa realidade, propõe a ampliação do número de colégios particulares, com o intuito de promover a instrução secundária:

(...) um dos meios de promover a instrução secundária mais adaptáveis às nossas circunstâncias é favorecer as instituições de colégios particulares e garantir o seu desenvolvimento e estabilidade, sendo colocados em lugares onde possam mais geralmente utilizar a mocidade da província... sujeitos ao programa de ensino e regras disciplinares estabelecidos de acordo com o governo<sup>71</sup>.

A difusão do ensino particular pode também ser confirmada pelo grande número de colégios particulares existentes no período, e pela tradição e importância que possuíam algumas dessas instituições. Veja-se, por exemplo, o Colégio do Caraça, em Minas Gerais, fundado pelos padres da Congregação Missão. Este recebeu de D. João VI, em 1820, o título de “Real Casa da Missão” e, em 1824, obteve de D. Pedro I o título de “Imperial”. Outras instituições particulares de destaque podem ser citadas:

<sup>70</sup> Azevedo, Fernando de. *A cultura brasileira*, p.591-2

<sup>71</sup> apud Miranda, Maria do Carmo Tavares de. *Educação no Brasil*, p.53

- Colégios Jesuítas de São Luís, em Itu, na Província de São Paulo (1867), Colégio Jesuíta de Anchieta, em Nova Friburgo, na Província do Rio de Janeiro (1886) e o Colégio Jesuíta de Nossa Senhora da Conceição, em São Leopoldo, no Rio Grande do Sul (1870).

- Liceu Paraibano (1842).
- Ginásio Baiano de Abílio Cezar Borges (1858).
- Externato Aquino, no Rio de Janeiro (1864).
- Colégio Brandão, em Cajazeiras, na Paraíba (1866).
- Colégio Abílio, no Rio de Janeiro (1871).
- Colégio Abílio em Barbacena (1881).

Nota-se, dessa síntese histórica, que um grave problema do ensino no Brasil foi a falta de continuidade e organização entre as disciplinas (inicialmente aulas) e níveis (primário, secundário e superior). Essa fragmentação foi notada pelo conselheiro Rodolfo Dantas que, no seu relatório de 1882, propôs uma “cooperação entre os poderes gerais de ensino”, de modo a formar um ensino mais integrado tanto horizontalmente (correlação entre as aulas), quanto verticalmente (cursos seriados). Seu relatório foi apresentado ao parlamento, que designou uma comissão liderada por Rui Barbosa para discutir o assunto.

Essa tentativa de reforma não se constituiu em um fato isolado no final do Império, Maria do Carmo Tavares de Miranda<sup>72</sup> afirma que esse período teve uma forte inclinação para as reformas de ensino. Tais tentativas de mudança coincidem com um período em que estavam ocorrendo profundas alterações sócio-econômicas e culturais no país.

O final do século XIX carrega a mudança do Brasil Monárquico para a República, constituída em seu primeiro momento por uma forte influência do exército e, conseqüentemente, da ideologia positivista de August Comte, dominante naquela instituição em tal momento histórico. Nesse contexto, é fácil entender por que a instrução pública vai vivenciar uma mudança estrutural, sofrendo, principalmente, a influência das idéias de Benjamim Constant.

---

<sup>72</sup> id. Ibid. pag. 53-54



Sendo assim, inserida nessa realidade, é que começa a produção dos primeiros livros didáticos de redação no Brasil e propriamente se inicia o período em análise neste trabalho.

### III. *Exercícios de Estylo*<sup>73</sup>

#### A. Contextualização geral<sup>74</sup>

Um dos primeiros livros didáticos produzidos no Brasil especificamente voltado para a construção de textos pelos alunos (ou talvez realmente o primeiro, já que foi a obra mais antiga encontrada pela pesquisa bibliográfica que fundamenta este trabalho) foi *Exercícios de Estylo*, de Felisberto Rodrigues Pereira de Carvalho, levado a público em 1885. Dado seu valor histórico, por representar o início da produção didática das obras hoje conhecidas como Livros de Redação, foi escolhido como objeto de estudo deste trabalho.

É preciso, no entanto, antes de nos determos sobre o conteúdo do livro em questão, situá-lo dentro da produção realizada por seu autor, e refletir um pouco sobre a figura deste em relação à sociedade da época.

O professor Felisberto Rodrigues de Carvalho atuou na Escola Normal de Niterói nas cadeiras de Português e Educação Moral e Cívica, chegando a ser diretor interino da instituição. Lecionou também em escolas particulares e no Instituto de Educação do Distrito Federal, além de atuar na escola primária anexa à Escola Normal. Foi sub-diretor da *Revista Pedagógica*, publicação oficial de educação editada pela Livraria Clássica de Alves e Cia, e colaborador da *Revista A Instrução Pública*, periódico produzido pela Escola Normal de Niterói e dirigido aos professores primários.

Observando esse histórico, passamos a analisar seus livros como escritos por alguém que conhece bem a realidade da sala de aula, por vivenciá-la em sua rotina; seus livros não seriam, nesse sentido, obras de um teórico para professores, mas, sim, de um educador para educadores e alunos. Como professor da Escola Normal, Felisberto de

---

<sup>73</sup> CARVALHO, Felisberto Rodrigues Pereira de. *Exercícios de Estylo. Redação*. Rio de Janeiro: B.L. Garnier, 1885.

<sup>74</sup> Este capítulo tem como fonte principal das informações citadas sobre Felisberto de Carvalho a tese de CABRINI, Conceição Aparecida. *Memória do livro didático. Os livros de Leitura de Felisberto Rodrigues Pereira de Carvalho*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Departamento de Editoração e Jornalismo da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. São Paulo: 1994.

Carvalho atuava exatamente na formação de novas gerações de docentes, o que faz com que entendamos, em parte, seu interesse pela produção de livros didáticos, já que estes são um recurso constante do professor.<sup>75</sup>

A Escola Normal de Niterói, é válido lembrar, fundada em 1835, foi a primeira escola oficial de preparação de professores na América Latina, e era, à época, o centro da formação do magistério no Brasil, recebendo alunos de diferentes regiões do país<sup>76</sup>. Além disso, a escola primária anexa à escola normal funcionava como um “laboratório” para os professores aprendizes exercitarem-se na atividade docente, e, para Felisberto de Carvalho, que também lá ministrava suas aulas, possivelmente tenha sido uma possibilidade de definir características para seus livros. É o que o autor indica na introdução de seu *Primeiro Livro de Leitura*:

(...) Refutadas deste modo as razões de preferência do método por soletração, bem poderíamos acrescentar, em favor da emissão de som, que do emprego deste último colhemos sempre os melhores resultados, na escola anexa à Escola Normal da antiga província do Rio de Janeiro, onde fizemos freqüentes experiências de um e de outro desses métodos<sup>77</sup>.

Ao lado dessa atuação constante como professor, Felisberto de Carvalho foi autor de inúmeros livros didáticos, sendo citado por Hallewell<sup>78</sup> como um dos autores que mais

---

<sup>75</sup> Ainda hoje, mesmo quando o professor não “adota” o livro didático, isto é, solicita que seus alunos o compreem e dá o curso utilizando prioritariamente esse material, o livro didático está presente em diferentes momentos do trabalho do professor com o conteúdo programático de sua disciplina. A esse respeito, Circe M. F. Bittencourt explica: *Na prática, o livro didático tem sido utilizado pelo professor, independente de seu uso em sala de aula, para preparação de “suas aulas” em todos os níveis da escolarização, quer para fazer o planejamento do ano letivo, quer para sistematizar os conteúdos escolares, ou simplesmente como referencial na elaboração de exercícios ou questionários.* (BITTENCOURT, Circe M.F. *Livro Didático e conhecimento histórico...* p. 2)

<sup>76</sup> Apesar de serem parte do projeto republicano de difusão do ensino, as escolas normais no Brasil, inicialmente, tiveram um funcionamento descontínuo, mantendo-se com recursos orçamentários muito limitados, e formando um pequeno número de professores. Segundo Conceição Cabrini (op. cit., p.11), em 1835 eram 21 os matriculados na Escola Normal de Niterói; Casemiro do Reis Filho (*A Educação e a ilusão Liberal*, p. 129) cita um relatório do Inspetor Geral da Instrução Pública de São Paulo, Diogo Mendonça, em 1852, que teria dito sobre a Escola Normal de São Paulo: “...é instituição sem suma utilidade: 21 alunos matriculados e 7 freqüentes, desde sua instalação deu apenas 14 alunos habilitados”. Uma marca desse funcionamento descontínuo é o fato de a Escola Normal de Niterói ter sido aberta em 1835 e extinta em 1851, para ser reaberta em 1862 (informação encontrada em BITTENCOURT, C.M. F., *Livro didático e conhecimento histórico...*, p.245) e a Escola Normal de São Paulo inaugurada em 1846 ter sido fechada em 1867, para voltar a ser inaugurada uma segunda escola em 1875, em novo endereço (informação presente em REIS FILHO, C. *A educação e a ilusão liberal...*, p. 128-129).

<sup>77</sup> apud CABRINI, Conceição A. op. cit. p. 12.

<sup>78</sup> HALLEWELL, L. *O Livro no Brasil: sua história*, citado em CABRINI, C. AP., op. cit., p. 60

publicaram livros didáticos no período (final do século XIX) pela B.L. Garnier. Entre seus livros didáticos vinculados àquela editora encontramos os seguintes:

- 1880: *Elementos de Grammatica Portuguesa*
- 1881: *Selecta de autores modernos*
- 1883: *Exercícios de Língua Portuguesa*
- 1885: *Exercício de Estylo*
- 1886: *Dicionário gramatical destinado a auxiliar aos estudantes nos exercícios de analyse lógica*
- 1887: *Trechos escolhidos para exercícios de análise lógica*
- 1888: *Lições de História Natural*
- 1890: *Exercícios de Arithmética e Geometria*
- 1892: *Instrução Civil e Moral.*

Pela Livraria Francisco Alves, que comprou parte das obras publicadas pela B.L. Garnier, foram publicados os seguintes livros:

- 1888: *Arithmética para as Escolas Primárias / Trechos escolhidos para os exercícios graduados de análise / Tratado de metodologia*
- 1892: *Primeiro Livro de Leitura; Segundo Livro de Leitura e Terceiro Livro de Leitura*
- 1894: a segunda edição de *Exercícios de estylo e redação; Elementos de gramática* e a sétima edição de *Elementos de história natural e higiene*
- 1895: *Quarto livro de leitura e Quinto livro de leitura,*
- 1896: terceira edição de *Seleta de autores modernos* e quarta edição de *Exercícios de Língua Portuguesa*
- 1898: *Rudimentos de Geografia Geral seguida da corografia do estado do Rio de Janeiro*
- 1912: sexta edição de *Instrução Moral e Cívica*

A quantidade de obras publicadas por Felisberto de Carvalho indica o grau de influência que o autor tinha no mercado de produção de livros didáticos, ainda mais em uma época em que os livros escolares necessitavam de aprovação do Governo para serem publicados e adotados nas escolas públicas, principal consumidor dos livros didáticos.

Além do número significativo de livros de Felisberto de Carvalho publicados, são notáveis também as reedições destes, até 1959, sendo levadas a público. Ao que tudo indica, a vendagem de seus livros didáticos tinha um peso significativo dentro da Alves e Cia.<sup>79</sup>, conforme se confirma pelo fato de Francisco Alves, em seu processo de expansão e domínio do mercado editorial de livros didáticos, ter adquirido a Livraria Melilo, de São Paulo, em função dos livros de João Köpke, publicados por esta editora, estarem concorrendo com os livros de Felisberto de Carvalho. Com isso, a Livraria Francisco Alves passou a dominar um importante filão do mercado de livros didáticos.

Outro dado que reforça a repercussão dos livros do autor está no fato de ter recebido por diversas vezes prêmios em dinheiro pagos pela editora Francisco Alves em recompensa à escolha que seus livros angariaram do Conselho de Instrução Pública da Capital Federal para adoção nas escolas públicas.

A atuação do autor dentro da *Revista Pedagógica* também é um fato que merece ser analisado. Tal revista era uma publicação oficial, mas mantida pela Livraria Clássica de Alves & Cia. O diretor dessa revista vinculada ao Estado (Menezes Viera) e seu sub-diretor secretário (o nosso autor, Felisberto de Carvalho) eram escritores de livros didáticos contratados da editora. Se por um lado, como prestação de serviço público, a revista trazia um catálogo dos livros didáticos aprovados pelo Conselho Superior de Instrução Pública para o uso nas escolas primárias, por outro, trazia também, ao final de cada edição, um catálogo de lançamentos da Francisco Alves. Nesse sentido, percebe-se uma vinculação direta entre Estado e a editora em questão, o que pode justificar a quantidade de obras

---

<sup>79</sup> Nicolau Alves era um livreiro português que, no Brasil, inicialmente se dedicava à publicação de manuais didáticos. Na década de 1880, convidou seu sobrinho, Francisco Alves, a associar-se a ele e outros sócios que já mantinha. Em 1897, com a saída do tio da sociedade, Francisco Alves veio a comprar as partes dos outros sócios e tornar-se, posteriormente, o maior editor de livros didáticos do país. Em seu processo de expansão, a firma de Francisco Alves passou a comprar o direito de publicação de diversas obras didáticas e várias pequenas editoras, como a livraria da Viúva Azevedo, que publicava a *Antologia Nacional*, de Fausto Barreto e Carlos Laet, a livraria Melilo, de São Paulo, e os direitos de publicação da firma Laemmert, etc. (Informações colhidas em BITTENCOURT, C. M. F., op. cit., p.83).

didáticas da Livraria Francisco Alves aprovadas pelo Conselho de Instrução Pública para adoção nas escolas primárias.<sup>80</sup>

Sendo grande, portanto, a ligação entre a Francisco Alves e representantes do governo, não seria possível esperar divergências significativas entre os autores por ela contratados e os pressupostos pedagógicos estabelecidos pela política educacional do período. Sendo assim, os livros de Felisberto de Carvalho são representantes importantes do pensamento escolar conjugado à ideologia vigente. Segundo consta na página de apresentação de *Exercícios de Estylo*, inclusive, em 1885, ano da publicação do livro, Felisberto de Carvalho seria membro do próprio Conselho de Instrução Superior, portanto, integrado ao governo.

---

<sup>80</sup> Informações obtidas em BITTENCOURT, C. M. F., op. cit., p. 118.

## B. A estrutura geral da obra

A página de rosto de *Exercicios de Estylo* traz, ao lado das indicações do nome da obra e autor, livraria e ano da publicação, uma citação que demarca bem a característica central que apresentará o livro: “De l’exercice, de l’exercice toujours, soit de vive voix, soit par écrit” (Th. Braun. – Manuel de Pedagogie).<sup>81</sup>

Feito a partir de uma série de textos selecionados que o aluno deveria reescrever, o livro sugere-nos que a concepção do autor sobre um método de desenvolvimento da capacidade de redação do aluno permearia, necessariamente, a prática, ou seja, o treino. Avesso a grandes definições, reflexões ou classificações, o único caminho que o autor segue para fazer com que o aluno desenvolva seu domínio sobre a expressão escrita é a refacção de textos.

Assim, ao lado de um curto capítulo introdutório (quinze páginas), chamado de “Noções Preliminares”, no qual se conceitua o que é estilo, marca-se a importância da leitura e da reflexão para se chegar a uma boa escrita, frisa-se a questão da escolha de vocabulário, além de outras discussões gerais sobre os problemas da escrita (repetição de palavras, uso de conjunções, escolha de adjetivos, distribuição de elementos na apresentação formal de uma carta), em todo o seu restante o livro é composto por textos que o aluno deve reescrever apenas.

Bem de acordo com o pensamento pedagógico que começa a surgir na época, Felisberto de Carvalho, ao privilegiar a prática, reforça o intuito que outros intelectuais de então também expressaram:

*Quando os autores fazem os livros elementares, pensam mais nos seus rivais que nos alunos; pretendem mostrar que não ignoram nada do que se poderia ensinar sobre a matéria e crêem que nada dizem, se não disserem tudo.*

---

<sup>81</sup> Tradução possível: servir-se do exercício, servir-se do exercício sempre, seja em voz viva, seja por escrito.

Não somente neste livro didático de Felisberto de Carvalho pode ser encontrada tal citação na página de rosto. Ela pode ser vista também em várias obras, como nos *Exercicios de Arithmetica e de Geometria*, de 1885, e em *Arithmetica das Escolas Primarias*, de 1888, em que a citação aparece em português, mas guardando o mesmo sentido: “Poucas regras porém muitos exercicios” (Th. Braun).

*Poderiam temperar o amor à ciência com um pouco de bom senso prático; cremos que, com isso, a instrução primária no Brasil ganharia sensivelmente.*<sup>82</sup>

Essa opção pela praticidade o autor declara logo em seu momento de apresentação do livro, feito em três páginas (uma espécie de prefácio dialogando com os professores, que Felisberto intitulou como “Aos colegas”), quando estabelece quatro pontos direcionadores que teria procurado seguir em seu livro, obedecendo aos preceitos de Mr. Achille, no seu *Traité theorique et pratique de Methodologie*:

- 1.º *Que o ensino de língua atuasse sobre a inteligência, e ensinasse a pensar;*
- 2.º *Que por meio dele se transmitissem aos alunos grande cópia de palavras, e a necessária forma de linguagem;*
- 3.º *Que tal ensino fosse prático, e se combinasse com todas as especialidades;*
- 4.º *Finalmente, que ele fosse moral.*

Sobre cada um desses pontos voltaremos a falar em detalhes mais adiante; detenhamo-nos, agora, no entanto, sobre essa questão da praticidade. Em busca dela, o autor usa a estratégia de propor o que ele nomeia por “esboço” e que consiste em apresentar uma síntese do texto que deve ser realizado, dividindo-o em etapas.

Como exemplo dessa estratégia, vejamos o primeiro exercício do livro:

#### *Ofensa e perdão*

*Na Turquia, sucedeu que um pobre dirigiu-se um dia a um certo homem rico e considerado, a fim de pedir-lhe uma esmola; e ainda que, dispensando sua proteção a quem tão duramente era tratado pela sorte, beneficiasse a uma família inteira, que saberia rogar a Deus pela felicidade do seu protetor.*

*Esquecendo-se, porém, o homem rico de que algum dia poderia ele achar-se na mesma necessidade, e que então lhe seria grato encontrar quem o socorresse, não só negou ao pobre a esmola pedida, mas ainda, tratando-o com desumanidade, arremessou-lhe uma pedra. O fato indignou os circunstantes; mas o pobre apanhou a pedra e guardou-a.*

*Passado muito tempo, o homem rico praticou um delito, pelo que foram confiscados todos os seus bens, sendo ele condenado a percorrer a cidade montada em um cavalo, tendo as costas voltadas para a cabeça do animal e o rosto para o lado da cauda. Assim exposto aos apupos da multidão que o seguia, encontrou-o o*

---

<sup>82</sup> Almeida, José Ricardo Pires de. História da Instrução Pública no Brasil ( 1500-1889). São Paulo : INEP/PUC, 1989.



*pobre, a quem ele negara a esmola. Este, recordando-se da ofensa recebida, convulsivamente tirou a pedra que o acompanhara sempre, e preparou-se para arremessá-la sobre quem lha atirara; mas, como que tocado pela mão de Deus, deixou cair a pedra a seus pés, e retirando-se daquele lugar, disse: “ Vingar-me do meu inimigo quando ele era rico e poderoso seria loucura e perigoso; faze-lo agora que ele é desgraçado, seria vergonhoso e desumano.*

*Esboço*

*– Na Turquia encontrou um pobre a um homem rico. – O pobre pediu uma esmola ao rico, que lha recusou, e atirou-lhe uma pedra. – O pobre guardou a pedra e, encontrando desgraçado o homem que então era rico, pensou em atirar-lhe a pedra por sua vez. Não praticou, porém, tal ação; mas retirou-se do lugar dizendo: “(Repetir o que disse o pobre).”<sup>83</sup>*

Conforme pudemos perceber, fornecer esse “esboço” ou resumo do texto, com os tópicos principais listados para direcionar (ou facilitar a organização) a escrita do aluno, era uma tendência da época, porque vemos a mesma estratégia adotada no *Livro de Composição para o Curso Complementar*, de Olavo Bilac e Manuel Bonfim, publicado alguns anos depois.

A partir do uso de tal recurso didático, constata-se a existência de uma certa preocupação dos autores em facilitar a organização do texto que o aluno construiria, fornecendo-lhe para isso não somente um texto já desenvolvido, e que atuaria como um modelo à sua escrita, mas também uma divisão em partes (no caso de Felisberto de Carvalho, o “esboço”), com a função de auxiliar o aluno na estruturação interna do texto, ou seja, na organização de suas partes.

Em busca de uma justificativa que explique tal necessidade de guiar-se por um modelo, somos levados a analisar os primeiros momentos de ensino de Língua Portuguesa no Brasil. Solange Leda Gallo, em seu artigo “O ensino da língua ‘materna’ no Brasil do século XIX: a mãe outra”<sup>84</sup>, explica que naquele momento, quando a escola começa a se preocupar de fato com o ensino do Português (e não apenas com o Latim), é na produção literária “brasileira” escrita em Língua Portuguesa que os educadores vão apoiar-se, instituindo aquela como o padrão de escrita a ser seguido. Confira-se:

---

<sup>83</sup> P.18-19

<sup>84</sup> GALLO, S. L. “O ensino da língua ‘materna’ no Brasil do século XIX: a mãe outra”. In: GUIMARÃES, Eduardo e ORLANDI, Eni Pulcinelli (orgs.). *Língua e cidadania. O Português no Brasil*. Campinas: Pontes, 199

*Essa produção [ literária “brasileira”] será absorvida pela Escola que a apresentará como MODELO<sup>85</sup> e o ensino da língua “materna” se especializará na reprodução desse modelo, do qual se absorverão as normas a serem impostas para todos.*

Ao discutir a repercussão do modelo literário obrigatoriamente somos levados a refletir sobre a importância que os chamados “Livros de Leitura” tinham na escola desse final do século XIX e início do século XX. Regina Zilberman, em “No começo, a leitura”<sup>86</sup>, demonstra como tanto nos níveis governamentais ( a autora cita documentos publicados pelo Ministério da Educação em 1931 e 1942) como no pensamento que direcionava os escritores de livros didáticos ( são citados prefácios de livros de Abílio César Borges, o Barão de Macaúbas, Arnaldo de Oliveira Barreto, João Kopke, entre outros), o bom domínio da língua portuguesa, incluindo a Gramática e a capacidade de construção textual, era visto como subsidiário do desenvolvimento da leitura. Como forma de alcançar-se este, a escola servia-se primordialmente dos Livros de Leitura para as séries iniciais e das Antologias ou Seletas para as séries mais adiantadas.

Nos próprios livros de leitura, em seqüência ao texto, eram propostos exercícios de Gramática ou um exercício de redação, que, na maioria dos casos, consistia na reescritura do texto lido. Desse modo, então, tais livros eram entendidos como a base para o desenvolvimento das aulas de Português. Eis uma das justificativas para a imensa duração que esse tipo de livro teve em nossas escolas, participando ativamente do mercado editorial brasileiro. O *Terceiro livro de leitura* de Felisberto de Carvalho, por exemplo, atingiu 56 edições em 1924 e seus livros de leitura continuaram a ser publicados até 1959<sup>87</sup>; a *Antologia Nacional* de Fausto Barreto e Carlos de Laet, publicada inicialmente em 1895, continuou a ser reeditada até 1969.<sup>88</sup>

O próprio João Kopke, em finais do século XIX maior concorrente de Felisberto de Carvalho quanto ao sucesso com seus livros de leitura, ilustra-nos bem o entendimento que se tinha na época sobre a importância de tais livros:

---

<sup>85</sup> grifo da autora

<sup>86</sup> ZILBERMAN, Regina. “No começo, a leitura”. In: “Em Aberto”, Brasília, ano 16, n.º69, jan./mar. 1996.

<sup>87</sup> Informação presente em CABRINI, C. A., op. cit., p.60.

<sup>88</sup> apud RAZZINI, Marcia de Paula G. *O espelho da Nação: A Antologia Nacional e o ensino de Português e Literatura*. Tese de doutoramento . IEL: UNICAMP, 2000.

Assim, também, de outro lado, o livro de leitura que, no plano de ensino do autor, é a base de ação – o tronco, em que se enxertam todos os outros exercícios destinados ao manejo correto, pronto e eficaz da língua –, o centro, enfim, de integração, em torno do qual, como um núcleo, se vem dispor e relacionar todo o conjunto do idioma, o livro de leitura, que servindo, por assim dizer, de cenário aos elementos novos, que vão entrando em papel diante da inteligência para eles voltada, facilita a sua impressão e retenção, possibilitando, portanto, o seu uso, visto pôr em jogo a memória sugestiva, que cria pensadores e sublima sábios, e proscrever a memória arbitrária, dote de dicionário ou de catálogo, que gera papagaios e, à força de tensão cerebral, multiplica esta moderna forma de idiotismo, a que vezo eufônico de nossa sensibilidade latina batizou de erudição —, o livro de leitura, enfim, que é parte de um todo, fica, pelas modificações feitas, relacionado com o “Curso sistemático da língua materna”, em que o autor trabalha com esperança de breve remate.<sup>89</sup>

Entende-se agora mais facilmente porque os livros didáticos voltados especificamente para a tarefa de construção textual (os hoje chamados vulgarmente de “livros de Redação”), no século XIX sejam tão parecidos com os livros de leitura. Não havia grande preocupação em fazer com que o aluno desenvolvesse ele mesmo a forma de abordar um determinado tema, expondo idéias próprias<sup>90</sup>, nem mesmo qualquer atividade enfatizando a tão polêmica questão da criatividade. Em contraponto, o que se valorizava era a reescrita de textos, fornecendo ao aluno uma versão do texto a ser reconstruído.

O mesmo procedimento encontramos exposto na *Revista de Ensino*<sup>91</sup>, em São Paulo de 1903. Trata-se de um artigo intitulado “Duas provas de Linguagem”, no qual os editores da revista exibem dois textos produzidos, em momento de avaliação, por alunas de 13 anos, freqüentadoras do então 5º ano da escola-modelo “Caetano de Campos”.

Conforme o próprio artigo esclarece, os textos têm caráter de reprodução de um poema de Júlio Diniz, escritor português de características da escola romântica. A revista

<sup>89</sup> KOPKE, João. Apresentação do *Primeiro livro de leituras morais e instrutivas*, citado por ZILBERMAN, op. cit., p.19-20.

<sup>90</sup> Há uma série de livros da atualidade que estabelecem como exercício de redação apenas um determinado tema e a partir dele solicitam que o aluno redija uma dissertação ou crie uma narrativa. Francisco Moura, no seu *Trabalhando com dissertação*, por exemplo, em sua primeira proposta de exercício fornece ao aluno a opinião de cinco pessoas diferentes, de idades e profissões variadas, sobre o significado do namoro e pede, em seguida, que o aluno redija um parágrafo dando sua própria opinião a respeito. (p.7). Célia A. N. Passoni, em *Redação: teoria e prática*, em vários exercícios de narração e dissertação se serve de propostas de vestibulares que trazem apenas temas, e é ao aluno quem vai caber a escolha dos conteúdos presentes em seu texto.

<sup>91</sup> *Revista de Ensino* da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo. Publicação bimestral, inicialmente subsidiada pelo governo, surgiu em abril de 1902, tendo como seu redator chefe Arnaldo de Oliveira Barreto. O artigo em questão foi publicado em agosto de 1903 (ano II, n.º 3)

dá destaque aos textos valorizando que “atestam não só o grau de atenção das respectivas alunas, como a sua facilidade de expressão e correção de linguagem”.

O poema é este:

*Elos de amor*

*Longe, longe daqui, nas costas da Bretanha  
Poético país, que um mar sinistro banha,  
Vivia, há muito tempo, um pobre pescador  
Que se chamava Amel, com a mulher Pennor;  
Tinham eles um filho, uma criança loura,  
Um anjo que o porvir dos paes enflora e doura.  
Ao voltarem à casam alegres, todos três  
Na praia os surpreende a noite duma vez.  
Subia o mar veloz, medonho, ingente, forte!  
Nesse tempo as marés eram vivas. A morte  
Sobre as vagas boiava, indômita, cruel!  
Olhando para a esposa, assim lhe diz Amel:*

*\_ “Pennor, vamos morrer! A vaga se aproxima!  
“ Viverás mais do que eu! Ânimo! Sobe acima*

*“ Dos ombros meus, mulher! Pousa-te bem. Assim  
“ Ao veres-me sumir... ai, lembra-te de mim!”  
Pennor obedeceu. Firmando-se na areia,  
Desaparece Amel na onda, que o rodeia.*

*\_ “Amel, bradava a esposa; ai pobre amigo meu!  
“ Qual de nós sofre mais? Tu, que morres, ou eu,  
“ Que te vejo morrer?” \_ E a vaga, que crescia,  
O corpo do infeliz no vértice envolvia.  
Olhando para o filho, assim lhe diz a mãe:*

\_ “ *Filho, vamos morrer! Olha a maré que vem!*  
*“ Viverás mais do que eu”! Vá! filho, vá! coragem!*  
*“ Sobe aos meus ombros, sobe; e ao tragar-me a voragem*  
*“ Ai, lembra-te de mim e de teu pobre pai!”*  
*E o mar a submergiu. Chora a criança, e vai*  
*Pouco a pouco afundar-se. À flor d’água revolta,*  
*Apenas já flutua a trança loura e solta...*  
*Uma fada passou sobre o afrontado mar,*  
*Vê aquele cabelo assim a flutuar,*

*Estende a mão piedosa, e segurando a trança,*  
*Com ela atrai a si a pálida criança*  
*E sorrindo dizia: \_ “ Ai, que pesada que tu és!...”*

*Mas viu cedo a razão: inda segura aos pés*  
*Do filho estremecido, a pobre mãe começa*  
*A erguer da onda a úmida cabeça.*  
*Sorriu a boa fada ao ver assim os dois!*

*E repetiu ainda: \_ “ Ai, que pesados que sois!”*  
*É que, após a mulher, seguia-se o marido*  
*Estreitamente aos pés da terna esposa unido:*  
*Ao vê-lo, ainda outra vez a meiga fada riu,*  
*E, leve para a praia, o vôo dirigiu*  
*Com este cacho vivo, esta humana cadeia,*  
*Cujos elos o amor piedosamente enleia.*

E os textos das alunas, que de fato se trata de uma transposição de verso em prosa, como o próprio cabeçalho do exercício indica, são os seguintes:

Escola Modelo Caetano de Campos

5º ano                      Antonietta Queiroz- 13 anos

Exame de Linguagem

Transformação da poesia “ Elos de amor” de Júlio Diniz

*Vivia nas costas da Bretanha, um pobre pescador chamado Amel com sua mulher Pennor. Tinham um filho que era a alegria da cabana. Uma noite voltavam os três contentes para casa, quando a maré os surpreendeu na costa e Amel disse a Pennor: Sobe a meus ombros mulher; viverás assim mais do que eu! Lembra-te de mim!*

*Dizendo isto, firmou-se na areia e desapareceu. A esposa por sua vez, falou ao filho. Sobe a meus ombros, filho, viverás assim mais do que eu!*

*Olha a maré que vem! Coragem! O filho obedeceu, e as águas a encobriram.*

*A criança começou a chorar, e a maré ia subindo cada vez mais.*

*Dali a pouco só a sua trança flutuava nas águas do mar revolto.*

*Passou neste instante uma fada, e segurando aquela loura trança, puxou-a a si a desfigurada criança exclamando: Como és pesada!*

*Mas logo viu que segura aos pés do filho amado vinha saindo a mãe.*

*Tornou a exclamar mas desta vez rindo-se:*

*Que pesadas que sois!*

*E ao puxá-las viu o marido ainda seguro aos pés da esposa estremecida.*

*A boa fada dirigiu então o vôo para a praia, levando consigo aquela cadeia humana, aquele cacho vivo, formado pelo mais santo amor!<sup>92</sup>*

Escola Modelo Caetano de Campos

5º ano                      Maria dos Santos Neves - 13 anos

Exame de Linguagem

Transformação da poesia: “Elos de amor” de Júlio Diniz

---

<sup>92</sup> A ausência das marcas de início de parágrafo correspondem ao texto original .

*Nas costas da Bretanha, vivia um pescador chamado Amel, com sua mulher, cujo nome era Pennor.*

*Tinham eles um filho, um menino de cabelos louros, a quem muito queriam.*

*Uma ocasião, ao voltarem para casa, foram apanhados inesperadamente pelas vagas.*

*O marido vendo que não tinha tempo para salvar-se, olhou para a esposa e exclamou: “ Pennor, vamos morrer. Sobe aos meus ombros e quando me vires encoberto pelas águas, lembra-te de mim.”*

*Pennor fez o que o que lhe ordenou o marido. Subiu aos seus ombros e quando o viu desaparecer, olhou para o filho e disse:*

*“ Filho, vamos morrer. Sobe aos meus ombros e quando me vires submergir lembra-te de mim e de teu pai.”*

*A criança subiu aos ombros de sua mãe e daí a poucos momentos sentiu a água que lhe envolvia o corpo.*

*A sua trança ainda flutuava sobre a água quando passou por ali uma fada.*

*Ela ao ver aquela trança, puxou-a, atraindo para si a criança.*

*Ao vê-la exclamou: “Ai, que pesada que és. ”*

*Mas logo viu o que era.*

*Agarrada aos pés da criança vinha a mãe.*

*A fada sorriu-se e exclamou. “ Ai, que pesadas que sois...”*

*Agarrado aos pés da esposa seguia-se o marido.*

*Esta cadeia humana foi transportada para a praia, pela fada.*

12-6-903.

A *Revista de ensino* valoriza, com razão, a correção gramatical e a fluência na língua escrita expressas nos textos das alunas. De fato, em se tratando de escolares de treze anos de idade, percebemos excelente capacidade de expressão na modalidade culta escrita do idioma. Por outro lado, chama a atenção o quão limitador é esse tipo de exercício. A construção do texto, no caso, obrigava as alunas a não irem além de uma simples reprodução do poema.

Poderíamos entender essa atividade como sendo apenas uma dentre vários tipos de exercícios que os alunos praticariam em classe, e entre estes julgarmos haver espaço para a organização de textos com idéias e estilo próprios. Ocorre que o contato com *Exercícios de Estylo* de Felisberto de Carvalho, outros livros de composição da época e artigos das revistas pedagógicas de então têm-nos levado em outra direção: a ver na escola do final do século XIX e das duas primeiras décadas do século XX o gosto pela reprodução.

É amplamente conhecido nos meios acadêmicos o conjunto de pareceres e o amplo relatório que Rui Barbosa levou a público em 1882<sup>93</sup>, como relator da comissão de Instrução na Câmara dos Deputados, a qual propunha uma grande reforma do ensino. A reforma não chegou a ocorrer, mas todo o material escrito por Rui Barbosa ficou-nos, e é, diante da precariedade de conservação dos livros escolares antigos, excelente material de análise. Estão compilados no volume IX das *Obras Completas de Rui Barbosa*, em que o escritor analisa o ensino secundário e superior, em dois tomos, e no volume X, também em dois tomos, no qual o autor se debruça sobre o ensino primário. Sabe-se também que uma das críticas de Rui Barbosa era feita ao método que ele detectava como sendo utilizado nas escolas, o qual privilegiaria a memória e a repetição.

Maria Cecília Cortez Christiano de Souza, discutindo essa visão de Rui Barbosa, em seu artigo “Decorar, lembrar e repetir: o significado de práticas escolares na escola brasileira do final do século XIX”<sup>94</sup>, explica que, para o professor da época, a memorização possivelmente não era vista como um método pedagógico, mas, sim, como uma forma de atenuar tanto a ausência de livros didáticos como as suas próprias deficiências de formação:

Ao contrário do que Rui Barbosa pensava, a memorização mecânica não era entendida pelos professores como método de ensino; além de atender a demanda pelos exames das escolas superiores, vinha substituir muitas vezes, ou mesmo suprir, não a ausência de conhecimento de métodos de ensino, mas a raridade de livros, outras vezes, a ausência de conhecimento do conteúdo das próprias disciplinas. A memorização mecânica era pensada como uma forma um tanto espúria de democratização. Estar no lugar do conhecimento, tanto dos professores, como dos alunos, quanto dos próprios examinadores. Memorizar era uma forma de o professor ensinar aquilo que não sabia, de o aluno aprender o que

---

<sup>93</sup> Rui Barbosa. *Obras Completas. Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da Instrução Pública*. Vol. X, 1883. Rio de Janeiro, Ministério da Educação e Saúde, 1947.

<sup>94</sup> Artigo incluso em SOUSA, Cynthia Pereira de (org.). *História da Educação. Processos, Práticas e saberes*. São Paulo: Escrituras Editora, 1998.



não entendia, de os examinadores avaliarem o que não compreendiam, na esperança de que um dia encontrariam o sentido do que aprenderam de cor.<sup>95</sup>

Assim, ainda que Felisberto de Carvalho, João Kopke, Olavo Bilac, Manoel Bonfim e outros autores de livros de Composição do final do século XIX pertençam a esse momento de crítica à memorização, que os então recém-republicanos viam como uma das marcas negativas do período sócio-político anterior<sup>96</sup>, o tipo de exercício que seus livros propõem é, basicamente, de repetição dos textos que os próprios autores constroem, em uma estratégia muito próxima daquela verificada nos dois textos publicados na *Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo* que comentamos há pouco.

Ou seja, critica-se a repetição pura, mas, por outro lado, instaura-se a necessidade de estabelecer-se um modelo, rigidamente delimitado, que o aluno deve seguir.

João Ribeiro, na sua *Gramática Portuguesa*<sup>97</sup>, no volume feito para o segundo ano de Português do curso médio de então, em seu apêndice, traz um capítulo que o autor nomeia por “Exercícios de Redação”. Neste, são listados alguns poucos exercícios, que deveriam servir apenas como indicação, para que depois o professor criasse muitos outros semelhantes. Chama a atenção, todavia, que esses exercícios fornecem o mesmo tipo de orientação, extremamente limitadora da capacidade inventiva do aluno, mas, sobre outro aspecto, incentivadora do treino, da prática, e convergindo ao pensamento da época, segundo o qual o aluno precisaria de modelos bem definidos para direcionar sua escrita.

João Ribeiro tem consciência dessa limitação, como revela no próprio capítulo em análise:

O primeiro cuidado dos mestres é indubitavelmente fornecer o esqueleto – as noções mais importantes sobre as quais deve versar a **composição**<sup>98</sup> do aluno.

---

<sup>95</sup> Id., *ibid.*, p.88

<sup>96</sup> A esse respeito, Maria Cecília Cortez, no seu artigo já mencionado, escreve: “*Junto com a ignomínia da escravidão, a República remeteu ao passado imperial as mazelas do ensino público: o velho professor carrancudo, com a fêrula e as cantilenas da tabuada, a memorização mecânica, as páginas mal traduzidas dos manuais franceses, o compadrio, as nomeações de classes fantasmas. Muito embora continuassem a existir, foram tomadas como resquício do passado imperial e escravista. Logo, a contraposição entre a memorização e os métodos de ensino ligados à Escola Nova será traduzida por uma identificação da atividade com o trabalho livre e a República e Império, com o escravismo e a Memorização.*” (p.93)

<sup>97</sup> RIBEIRO, João. *Grammatica Portuguesa. Curso Médio, 2º. Anno de Portuguez.* 30.ed. corrigida e muito melhorada. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1916.

<sup>98</sup> Grifo do autor.

Neste caso, o trabalho do aluno não passará, como deve ser, senão de simples coordenação, fundada sobre as noções simples fornecidas pelo mestre.<sup>99</sup>

Conforme se observa, de fato, pouco fica ao aluno além dessa “simples coordenação” sugerida. Vejamos um exemplo de modelo, na Gramática em questão, o qual surge logo após a orientação acima transcrita, e que está bastante próximo do que em Felisberto de Carvalho encontramos nomeado por “esboço”:

### *1. A escola*

*O edificio. A sala onde se ensina. A classe. As carteiras. Os alunos. O mestre. Os objetos da escola: quadros murais, mapas, globos, a pedra, o contador mecânico, as penas, o papel, o tinteiro. Os livros. Os cadernos. Cuidados que devem ter com tais objetos. Para que serve o globo. As horas de lição. O tempo do ensino. A saída. As férias. Os prêmios, as boas notas. Os maus alunos.<sup>100</sup>*

Também o programa de ensino do Colégio Pedro II, que servia como parâmetro para todas as outras escolas de ensino secundário da época, em 1856 trazia, no item que dizia respeito à disciplina de Retórica, ministrada no sétimo ano de curso, a seguinte observação:

*Os alunos comporão trabalhos literários sobre diversos assuntos, exercitando-se assim em escrever elegantemente e procurando imitar os modelos indicados pelo professor.<sup>101</sup>*

Percebe-se que, se por um lado esse tipo de exercício auxilia o aluno a organizar informações e sugere a ele tópicos a serem abordados, por outro lado não lhe traz outras motivações que ajudariam a desenvolver sua própria capacidade de criação textual. De todo

---

<sup>99</sup> Id., *ibid.*, p.224

<sup>100</sup> Id., *ibid.*, p. 224-225

<sup>101</sup> apud RAZZINI, Marcia de Paula Gregorio. *O espelho da nação: a Antologia Nacional e o ensino de Português e de Literatura*. Tese de doutorado apresentada ao Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP: 2000. P.360.

modo, o que podemos reafirmar é que a escola deste período estava propensa a acreditar que a construção de bons textos advinha da introjeção de modelos que o professor deveria fornecer e o aluno reproduzir, em uma tarefa muito próxima de cópia.

### C. Descrição dos temas dos textos selecionados

Ao lado da preocupação de Felisberto de Carvalho com a reescrita como estratégia para se desenvolver a capacidade de redação do aluno, é possível notar-se no livro em análise uma intenção formativa (ou informativa) na seleção dos textos elencados. Observando os temas dos textos, é facilmente perceptível uma divisão em três tipos de assunto, de áreas muito diferentes umas das outras: moral-religiosa, científico-prática e da realidade educacional e familiar de um adolescente do sexo masculino, de aproximadamente doze anos de idade. Sobre cada uma delas nos deteremos a partir de agora, buscando entendê-las, e sua função, dentro da obra.

Se voltarmos ao primeiro exercício do livro, transcrito nas páginas 42-43 deste trabalho, veremos que seu conteúdo apresenta um forte teor moralizante, de base cristã. É o que se confirma por vários outros textos com conteúdo na mesma linha de instrução moral-cristã, como:

#### *O camponês e o “Padre Nosso”*

*Certo camponês tinha o coração endurecido. Nem as lágrimas de pobre mãe, que pedia um pedaço de pão para seus filhos, que já não tinham pai, puderam fazer que o camponês desse um pouco de trigo, que não fosse a peso de ouro.*

*Um dia, a instâncias de seus parentes e amigos, que sentiam vê-lo tão afastado do caminho do céu, resolveu o camponês confessar-se, por ocasião da festa da Páscoa. Para esse fim, chegado o dia da confissão, procurou o pároco, que lhe impôs por penitência dizer sete vezes o “padre Nosso”.*

*— Não sei, nunca me foi possível aprende-lo de cor, disse o camponês.*

— *Se é assim, replicou o confessor, eu te imponho por penitência dar fiado uma medida de trigo a cada um dos pobres que t'ó forem pedir de minha parte.*

*Retirou-se o camponês, resolvido a cumprir a penitência, ainda que a julgasse demasiadamente pesada. No dia seguinte procurou-o o primeiro pobre.*

— *Como é teu nome?*— perguntou o camponês.

— *Padre-Nosso-que-estais-no-céu.* — respondeu o pobre.

— *E teu sobrenome?*

— *Santificado-seja- o-vosso-nome.*

*Partiu o pobre, levando a sua medida de trigo; e no dia seguinte apareceu o segundo pobre.*

— *Qual é teu nome?* — perguntou o camponês.

— *Venha- a-nós-o-vosso-reino.* — disse o pobre.

— *E teu sobrenome?*

— *Seja-feita-a-vossa-vontade.*

*Retirou-se o segundo pobre, levando o trigo; e no outro dia veio o terceiro pobre:*

— *Teu nome?*

— *Assim-na-terra-como-no-céu.*

— *Teu sobrenome?*

— *O- pão- nosso- de- cada- dia-nos-dai-hoje.*

*Partiu o pobre, com o trigo.*

*Dois outros pobres apresentaram-se sucessivamente, e, pela mesma forma, terminou-se a repetição do “Padre-Nosso”.*

*Algum tempo depois, encontrando-se o camponês com o sacerdote, perguntou-lhe este:*

— *Então, já sabes o “Padre Nosso”?*

— *Não, meu padre.*

— *Oh! Mas então não guardaste os nomes dos pobres a quem vendeste a crédito o teu trigo?*

— *Pois não, meu padre! Conservo-os todos na memória.*

— *Pois dize-os todos agora.*

*O camponês repetiu-os sem errar, e na ordem em que se tinham os pobres apresentado.*

— *Eis aí, disse o confessor! Bem vês que não era tão difícil aprender o “Padre Nosso”, e tanto que agora, sem grande trabalho, os sabes muito bem.*

*Compreendeu o pobre a espécie de censura que envolviam as palavras; e vexado, retirou-se, prometendo que muitas vezes resaria o “Padre Nosso”, e que daí por diante usaria de caridade.*

Ao lado dessa preocupação com a formação moral, a obra vai apresentar vários textos contendo informações científicas, revelando grande ênfase nas ciências biológicas e nas noções geográficas, confirmando a grande repercussão que o cientificismo passa a ter na época. Todavia, para observarmos exatamente quais conteúdos o autor vai privilegiar nesta obra, fizemos um levantamento de todos os assuntos, que apresentamos agora, segundo a divisão em três partes do livro, proposta pelo próprio Felisberto de Carvalho:

### **Primeira Parte**

Na primeira parte, é proposta a escritura de textos de diferentes modalidades (cartas, pequenas narrativas, textos enumerativos, etc.), ainda que o autor evidencie não ter grande preocupação com a modalidade textual, porque, na verdade, o que forma o critério de unidade dessa etapa do livro é o fato de todos os exercícios conterem inicialmente um texto trazendo o assunto e posteriormente o “esboço” do que deve ser a redação do aluno.

Quanto aos assuntos, então, verificamos a seguinte divisão:

- 1) Informações sobre o meio ambiente e a natureza humana
- 2) Cartas
- 3) Situações vividas por crianças

- 4) Moral através de casos históricos
- 5) Informações técnicas
- 6) Informações sobre a organização sócio-econômica
- 7) Informações históricas e geográficas

1) Informações sobre o meio ambiente e a natureza humana

São seis exercícios com essa temática: “A águia”, “Trombas” (Tempestade), “As raças humanas”, “O Elefante”, “Influência do calor sobre o corpo humano” e “A Prata”.

2) Cartas

São dez os exercícios propondo a escritura de cartas:

- Carta aos pais, dando as primeiras notícias sobre a volta para o colégio (garoto que assina a carta: Epaminondas)
- Carta à mãe, comentando seu sucesso (dele, o filho) na aula de Francês, dando o mérito a ela, por ter-lhe aconselhado a manter o estudo diário, pós- aula, revendo os conteúdos vistos em classe.
- Convite a um amigo, em um período de férias, para visitá-lo em sua casa na fazenda. (garoto que assina a carta: Domingos)
- Carta a um amigo, parabenizando-o por seu bom desempenho em um exame de Latim. (garoto que assina a carta: Luiz)

- Carta a um proprietário de uma livraria, solicitando-lhe a abertura de crédito para o garoto, segundo as orientações do pai. (garoto que assina a carta: Lourenço)

- Carta para o tio, programando o reencontro para o período de férias e relatando a felicidade que o garoto estava tendo por seu bom desempenho nas aulas de piano, uma vez que, dessa forma, realizava um desejo da mãe (a qual fora muito hábil ao piano, mas se vira impossibilitada de tocar por uma doença). (garoto que assina a carta: Felix)

- Carta em resposta a uma prima que lhe escrevera indagando sobre o que o garoto desejaria ganhar como presente de aniversário de seu tio. O primo responde-lhe que não seria necessário nada, mas se o tio insistisse realmente em presenteá-lo, ele gostaria de obter um jogo de bons dicionários de Língua Portuguesa. (garoto que assina a carta: Anselmo)

- Carta de felicitações (desejando um feliz ano novo) para sua avó. (garoto que assina a carta: Augusto)

- Carta de pêsames a um amigo que perdera a mãe. (garoto que assina a carta: Eulálio)

- Carta a um amigo militar que parte para uma expedição perigosa. (garoto que assina a carta: Antônio)

### 3) Situações vividas por crianças

- “Um pequeno herói” : relata a estória de um menino que salva o seu irmão mais novo de um afogamento.

### 4) Moral através de casos históricos



São dois exercícios com uma temática relacionada a uma moral retirada de situações históricas:

- “Sacrifício pela Pátria”: Constança de Cerelli, mulher de um governador de certa província da França (Leucate), organiza a defesa da cidade quando seu marido é capturado por invasores. Imposta, como ultimato, a escolha do salvamento de seu marido em troca de entrega da cidade, ela opta por manter a resistência da cidade, pois julga que assim o marido procederia.

- “ Um exemplo de justiça”: um príncipe inglês, após ser derrotado em uma disputa pelo trono, vê-se amparado por um inimigo mortal.

#### 5) Informações técnicas

São dois exercícios:

- Fabrico do vidro
- Fabrico do papel

#### 6) Informações sobre a organização sócio-econômica

São dois exercícios:

- Tipos de Comércio
- Trabalho

#### 7) Informações Históricas ou Geográficas:

São cinco os exercícios:

- O Vesúvio
- Destruição de Jerusalém
- Pedro Álvares Cabral descobre o Brasil
- “O Jardim das Oliveiras”

- Calabar

### **Segunda parte**

O critério para distinguir essa nova parte do livro é que não mais são dados o texto e em seqüência sua síntese (“o esboço”, estratégia de que já falamos anteriormente). Neste novo bloco é fornecido diretamente o “esboço”, que direcionará a escritura do aluno.

#### **1) Textos descritivo-narrativos sem grande conotação moralizante:**

- Narrativa de um dia de aula
- Passeio ao mar
- Narração de uma síncope (espécie de parada cardíaca, sofrida por um garoto que havia batido fortemente a cabeça, em uma brincadeira com um colega)
- Narrativa de uma tempestade que ocorre em uma determinada tarde. Trabalhadores de uma chácara são fulminados por um raio, após se abrigarem embaixo de uma árvore. (O autor aproveita o contexto para tecer explicações sobre condutores de eletricidade)
- Funeral, a bordo de um navio, de um velho marinheiro.

#### **2) Narrativas de cunho explicitamente moralizante (“lições de moral”):**

- “Dois batismos”: narrativa de caráter moral-religioso, em que um padre não faz distinção ao batizar um filho de família humilde e um filho de pessoas ricas.
- “As garrafas quebradas” : A solidariedade dos passageiros de um bonde para com um trabalhador que deixa garrafas de vinho, que transportava para a casa de seu patrão, quebrarem-se).

- “ O arco-íris”. Narrativa que explora a delicadeza do pensamento infantil: Henrique, após ver um arco-íris no céu, corre para apanhar as gotas coloridas que caíam no chão. Vai até uma árvore onde considera estar o ponto em que cairia a chuva colorida e decepciona-se. Molhado, volta triste para casa, onde o pai tenta consolá-lo e aproveita a situação para transmitir-lhe uma instrução moral sobre ilusões e existência real.

- “A penhora”. História que procura refletir sobre o conceito de economia doméstica e gastos. Um pai que trabalha e vê sua mulher excedendo-se em gastos fica desmotivado, perde o emprego e passa a embriagar-se. Morre em um hospital, sua mulher e filhos são levados a uma vida miserável.

- “A defesa própria”. Pedro, ao ser atacado por um ladrão, vê-se obrigado a lutar com ele e acaba matando-o. O protagonista é preso, julgado e absolvido. O texto reforça por várias vezes o fato de Pedro ser bom e honesto, e o criminoso mal, sendo, então, justificado o desfecho benéfico para o primeiro.

- “ Felicidade do bom filho”. Para saldar uma dívida do pai, doente, um filho se oferece para ir à Guerra do Paraguai, substituindo um designado. Assim recebe “o preço da venda de sua vida”, que doa ao pai, o qual quita a dívida de alugueis atrasados da casa em que residiam. O filho volta da guerra bem e no posto de tenente.

### **3) Cartas**

- Um garoto convida um amigo para estudarem juntos.

- Um estudante censura a um amigo por não estar respondendo às suas cartas.

- Carta de Sofhia, que é pensionista em um colégio, pedindo a sua mãe permissão para bordar a ouro um gorro para seu pai.

- Um estudante escreve para uma irmã, casada, anunciando a doença da mãe deles.
- Carta de um estudante para um amigo. O remetente está em casa se convalescendo de uma doença e escreve a Aurélio pedindo notícias dos colegas de classe e informações sobre o conteúdo das aulas.
- Resposta de Aurélio para Marcos, o amigo doente que escrevera a carta do item acima.
- Carta de “um aprendiz a seus pais”: primeira carta em que se sai do contexto escolar, já que o jovem não é um estudante, mas, sim, um trabalhador em período de aprendizado.
- Um médico escreve a um amigo, dando indicações de como manter sua fazenda higienizada, afastando dela a epidemia de *cholera-morbus*.
- Carta de um soldado a seus pais, no dia de ano bom (Primeiro de janeiro).
- Um jardineiro, sabendo que certo fazendeiro necessitava de um empregado, escreve-lhe solicitando o trabalho. Argumenta que tem grande necessidade do emprego pois, segundo recomendações médicas, a reabilitação de sua filha doente dependeria de aquela estar habitando um lugar “de bons ares”.
- Carta de um filho para sua mãe, contando seus deslumbramentos de interiorano diante da grandiosidade da metrópole, o Rio de Janeiro.
- Um jovem comerciante escreve a um amigo comunicando-lhe seu estabelecimento em nova cidade e requisitando os préstimos daquele no sentido de indicar-lhe freguesia.

- Um homem escreve a um amigo que exerce algum cargo público de destaque (o pronome de tratamento usado é *vossa excelência*) solicitando um emprego em determinada repartição pública para um certo amigo.

#### 4) Textos descritivos ou expositivos

- Informações sobre modernidade:
  - descrição de um bonde e seu funcionamento
  - trem e estrada de ferro
  - meios de transporte e de comunicação: navios de vela; navios movidos a vapor; trem de ferro; telégrafo elétrico; telefone.

- Informações sobre natureza:

- as florestas

- Descrições subjetivas:

- um cristão, entusiasmado com suas crenças, descreve uma festa dentro de uma igreja

#### 5) Narrações envolvendo obediência, desobediência, imprudências, advertências e castigo:

- Luiz cai em um poço, desobedecendo às recomendações da mãe, e morre afogado.

- São oito da noite e Paulo ainda quer brincar. Sua mãe manda que ele vá deitar-se e o garoto obedece, lamentando-se que gostaria de ser adulto. Surge, então, um diálogo entre os pais e o menino, no qual aqueles argumentam que nem sempre os adultos fazem o que querem. Ainda, justificam as ordens dadas pelos pais aos filhos como benefício a estes últimos.

- Antônio destrata e ironiza um idoso cego que pede esmolas em uma balsa de travessia entre Rio de Janeiro e Niterói. Indo em companhia de amigos, o menino vai sentar-se junto ao idoso apenas para atormentá-lo, gritando em seu ouvido e acotovelando-o. Desobedecendo às advertências de seus amigos sobre o perigo de sentar-se na extremidade do banco, assim o garoto o faz, e tem de ser socorrido pelo senhor a quem perturbava, para salvar-se de cair da balsa.

- Pedro não segue os conselhos de seus amigos sobre os perigos de entrar na água gelada com o corpo quente, suando. Joga-se ao mar e morre com uma congestão cerebral.

- Pegando carona na traseira de um carro puxado por cavalos, Pedro leva uma chicotada do cocheiro, por consequência da “traquinagem”.

- A pequena Luiza, desobedecendo às recomendações da mãe, brinca com fogo e se queima.

- João, caminhando, tem sede e, apesar de sua consciência recomendar o contrário, bebe água de uma fonte desconhecida. Três dias depois está morto.

- Ernesto, brincando com a espingarda do pai, mata a irmã mais nova, Amélia.

- André dormia com a janela aberta, desobedecendo aos conselhos do pai. Certa noite, após um grande calor, veio uma ventania súbita. Em consequência de estar exposto à corrente de ar com o corpo quente, o garoto adoeceu e nunca mais recuperou a boa saúde.

- Paulo tinha o hábito de banhar-se logo após comer, contrariando os conselhos da mãe. Certo dia, em decorrência dessa imprudência, teve uma congestão e esteve à beira da morte.

### Terceira Parte

Toda essa etapa do livro consiste na transposição de textos originalmente escritos em verso para a linguagem da prosa. Cada exercício volta a ter a mesma estrutura da primeira parte do livro, ou seja, o texto a ser reescrito é apresentado e, junto a ele, vem um “esboço” contendo as idéias centrais que devem direcionar a redação do aluno. São fábulas, narrações e uma descrição, em grande parte excertos de obras de autores do Romantismo, que o aluno deve reescrever, tornando-os textos em prosa:

1) “O tutinegro”. Fábula em que um pássaro não se contenta com seu canto natural e passa a querer imitar o rouxinol. Tem um insucesso. (Autor: Pimentel Maldonado)

2) “O orgulhoso”. Narrativa em que um homem orgulhoso é temido por todos. Morre e não há ninguém para lastimar sua ida. (Não se menciona o autor)

3) “Partida de ciganos”. Texto descritivo-narrativo em que se apresenta um dia em um acampamento de ciganos. (Autor: Joaquim Serra).

4) “A queimada”. Narra-se uma situação em que um caçador, saindo com seu cão, vê um incêndio destroçar uma floresta. (Autor: Castro Alves).

5) “O touro e o leão”. Fábula em que um touro acusa o leão de ser cruel, por matar suas vítimas e devorá-las. Em resposta, o leão argumenta que ele se torna assassino por necessidade, já que é carnívoro, enquanto o touro seria bem mais ímpio do que ele, uma vez que, sendo herbívoro, não teria necessidade de praticar matanças. (Autor: Belchior Semmêdo).

6) “A mãe d’água”. Desobedecendo aos conselhos maternos, um garoto olha a imagem de uma mãe d’água refletida à superfície de um rio e se deixa seduzir, morrendo afogado. (Autor: Gonçalves Dias).

7) “Agar no deserto”. Narrativa fundamentada em texto bíblico. Expulsa por Abraão, a escrava Agar sai com seu filho para o deserto. Sofrendo terrivelmente, com o filho à beira da morte, é socorrida por Deus, que lhe manda um oásis. (Não é mencionado o autor).

8) “Minha Terra”. Um “eu-lírico” descreve sua terra natal, o Brasil, privilegiando em suas memórias a natureza e o momento em que teria se passado a cena da declaração da Independência do país. (Autor: Casimiro de Abreu).

9) “O mendigo”. Narrativa em que um cego, idoso, é desprezado pelos transeuntes a que pede esmolas. Vai para casa e sofre fome e desconforto. Mesmo assim faz suas preces a Deus e dorme sem queixas. Pela madrugada, é visitado por um filho que estava distante, habitando outras terras, e que a partir de então amparará ao pai. (Autor: Gonçalves de Magalhães).

10) “Degolação de João Batista”. Narra-se uma cena da história cristã. João Batista é recolhido por um anjo, que o leva aos céus antes de ocorrer sua morte física. (Autor: Fagundes Varela)

11) “Narração de D. Jaime d’Aguilar”. Um nobre português narra uma história sobre a traição da qual ele e sua amada foram vítimas. (Autor: Thomas Ribeiro. – *D. Jaime*).



## **D. Reflexões sobre os temas selecionados para os exercícios**

Conforme verificamos, na primeira parte do livro são propostos 28 exercícios, destes, 10 são reproduções de cartas, ou seja, 35,7% dos exercícios elencados. É um número que faz-nos ver certa ênfase sendo dada a tal modalidade de escrita, uma vez que o mesmo destaque a esse tipo de texto encontramos na segunda parte do livro.

Buscando encontrar motivações que tenham levado o professor Felisberto de Carvalho a eleger tal modalidade textual, somos levados a pensar na questão do utilitarismo que o autor evidencia em seu livro. A carta era, em finais do século XIX, um meio de comunicação muito atuante, que servia para estabelecer diferentes relações sociais.

Assim, os exercícios do livro parecem preparar a criança para se comunicar socialmente, seja com seus familiares (como na carta ao tio, à avó, à mãe e à prima), seja com seus amigos (convidando-os a visitá-lo, parabenizando-os, despedindo-se, ou dando os seus pêsames). Além disso, o autor já começa a se preocupar com as relações comerciais, ou de negócios que o estudante venha a ter de estabelecer, como se evidencia no exercício em que se solicita a redação de uma carta de abertura de crédito.

Na segunda parte do livro, treze dos quarenta exercícios apresentados, ou seja, 32,5%, são cartas. Das treze cartas, sete estabelecem uma comunicação entre amigos, cinco estabelecem uma comunicação familiar (pai, mãe e irmãos) e existe também uma carta de “negócios” (requisição de emprego a um fazendeiro). Assim sendo, as cartas da segunda parte do livro têm uma estrutura muito similar à da primeira parte.

Atualmente, dispomos de uma série de veículos que dinamizaram nossa capacidade de comunicação, como telefones com linha fixa, celulares, internet (e-mail), videoconferências, fax, entre outros. Além disso, o desenvolvimento dos meios de transporte, como automóveis, trens, aviões e jatos, tem minimizado a dificuldade das pessoas se comunicarem pessoalmente. E mesmo diante de toda essa tecnologia, as cartas continuam fazendo parte de nossa realidade. No final do século XIX, é evidente, elas tinham papel fundamental como veículo de comunicação entre as pessoas; daí podermos concluir que Felisberto de Carvalho incluiu a redação de tantas cartas em sua obra apoiando-se nas necessidades que o aluno teria em suas relações no mundo externo ao colégio.

Ainda sobre as cartas, um dado relevante que *Exercícios de Estylo* traz para definirmos um pouco do perfil de aluno para o qual o livro se dirige é a quantidade de cartas que, no livro, aparecem tendo como escritor um garoto vindo do interior para prosseguir seus estudos na corte. São exemplos:

*Carta (De volta para o colégio).*

*Corte, 8 de janeiro de 188...*

*Meu prezado Pai.*

*Ainda não há duas horas que cheguei a esta cidade: mas são tantas as saudades que sinto, tantas, que não permitem deixar para mais tarde o desempenho do agradável dever de escrever-lhe. Deste modo, satisfaço uma necessidade de meu coração, e cumpro a ordem de minha extremosa Mãe, que, ao despedir-se de mim, recomendou-me lhes desse notícia de minha viagem, logo que aqui chegasse.*

*Nada de extraordinário sucedeu durante a mesma viagem, e eis-me de novo restituído ao colégio, cujo diretor, manifestando seu contentamento por me ver bom, e disposto a estudar, ainda uma vez claramente demonstrou a amizade com que me honra...<sup>102</sup>*

*Carta ( Participa a sua mãe um acontecimento).*

*Corte, 18 de Fevereiro de 188...*

*Minha adorada Mãe.*

*Há poucos minutos terminaram as aulas; entramos em recreio, e eu aproveito essa hora desocupada, para escrever-lhe, tendo para isso a necessária licença do diretor. Hoje não folgarei, portanto, com meus*

---

<sup>102</sup> *Exercícios de Estylo*, p.22

*colegas; mas pouco importa, porque estou ansiosíssimo por lhe dar uma notícia, que, tenho certeza, muito prazer lhe causará.*

*Obrigado, minha extremosa Mãe, muito obrigado pelos excelentes conselhos que me tem dado, e que hoje produziram uma grande glória para mim, um prazer inexcelsível!*

*Não se lembra de me haver recomendado que recordasse muitas vezes as lições e os apontamentos do que sobre essas lições tivessem dito os professores? Pois bem, minha boa Mãe, minha santa e previdente Mãe, não me esqueci desse conselho, como de nenhum outro; e hoje, sem que o esperássemos, o professor de francês fez uma sabatina, e...fui eu o único que respondeu a todas as perguntas por ele dirigidas a uma classe de 15 alunos!<sup>103</sup>*

*Carta ( A um amigo participando-lhe que se acha em férias, e convidando-o a visitá-lo)*

*Niterói, 15 de Dezembro de 188...*

*Meu caro Pedro.*

*Eis-me, enfim, gozando das pequenas férias que tenho: alguns dias, apenas, é certo, mas durante os quais, espero em Deus, terei um prazer constante.*

*Aqui estou, portanto, em companhia de meus Pais, que se acham satisfeitiísimos pelas aprovações que obtive. Como pagar-lhes, meu bom amigo, toda a ternura que eles me dispensam, senão amando-os Muito? Como tributar-lhes o reconhecimento devido à alegria que têm tido, com o feliz resultado dos meus estudos,—senão continuando a esforçar-me para alcançar outras aprovações?<sup>104</sup>*

---

<sup>103</sup> Op. cit., p.31-32

<sup>104</sup> Op. cit., p.41

Nos três exemplos acima, é notável a ligação amorosa que o estudante mantém com seus familiares, caracterizada sempre pela gratidão e ausência de conflito, e o envolvimento que ele mantém com seus estudos, valorizando-os. Fica evidente, já nessa situação, o caráter formativo que o autor do livro didático pretendeu dar à sua obra, no sentido de criar um personagem que funcionasse como um modelo para os alunos leitores de *Exercícios de Estylo*. Assim, ainda que o garoto escritor da primeira carta seja nomeado como Epaminondas, o que se manifesta na segunda como Hildebrando e o escritor da terceira carta seja Domingos, percebemos nos três um único molde.

Precisamos lembrar aqui uma das intenções declaradas pelo Estado e pela elite dos educadores nesse momento da Primeira República: o teor moralizante e modelar que exigiam do livro didático. Justificando a aprovação do livro *Selecta de Autores Modernos*, do mesmo Felisberto de Carvalho, os conselheiros da Instrução Pública da Província do Rio de Janeiro enaltecem o fato de os textos escolhidos conterem “*somente pensamentos puros e são capazes de despertar no coração da infância sentimentos nobres*”.<sup>105</sup> Uma família que preze o estudo e em que as relações sejam suaves e corteses faz jus ao ideal de civilização que a nova sociedade republicana buscava implantar.

Tão importante como o exercício de redação que o aluno estaria praticando, ou até mais do que ele, parece ser para Felisberto de Carvalho essa questão da ideologia que os textos selecionados em seu livro traziam, e para a qual ele tinha uma percepção bem definida : “ *O aluno deve entender o que lê, mas o livro não deve ter idéias que não convenham ser transmitidas — esses pensamentos iriam desvirtuar as almas cândidas das crianças.* ”<sup>106</sup>

Quanto ao universo escolar, também é de harmonia e civilidade o ambiente a que temos acesso. Vale destacar, inclusive, a presença do **diretor** da escola, figura que, à época, tinha grande destaque, principalmente nas instituições privadas, em que se tratava do próprio dono e inculcia àquelas uma personalidade para ser *propagandeada*. O sucesso de Abílio César Borges e seus colégios, por exemplo, sempre foi alvo de discussões nos meios

<sup>105</sup> Página de rosto do livro citado. Apud: CABRINI, C. A. Op. cit., p.17

<sup>106</sup> CARVALHO, Felisberto de . *Selecta de Autores Modernos*. Apud: CABRINI, op. cit., p17

acadêmicos e, principalmente, literários, graças à repercussão de *O Ateneu*, de Raul Pompéia, em que o personagem Aristarco seria uma caricatura do Barão de Macaúbas.

Uma das cartas propostas nessa primeira do livro traz uma temática que vai tornar-se bastante forte ao longo do desenvolvimento do livro: a questão da morte.

A um amigo (carta de pêsames)

Petrópolis, 15 de Junho de 1884.

Meu prezado amigo.

*Acabo neste momento de receber a triste nova do falecimento de tua boa e idolatrada Mãe! Não posso descrever-te a aflição em que nos lançou tal notícia; a dor extrema que nos domina, pelo lamentado passamento da esposa exemplar, da mãe carinhosa, da amiga dedicada!*

*Foi por demais rude o golpe, meu caro amigo...*

Surgindo ligado ao sentido prático que o autor deu a *Exercícios de Estylo*, já que uma necessidade da vida concreta do estudante poderia ser a escrita de uma carta de pêsames, este tema chama a atenção pois, paralelo ao mundo familiar que é idealizado para servir de modelo à criança e ao adolescente, onde só existem compreensão e docilidade, surge algo tão realista e penoso como a morte de um familiar. Acompanhar, no entanto, os vários textos em que há ocorrências de morte leva-nos a uma percepção sobre a relação que o livro traz entre essa temática e a questão da obediência (assunto apresentado como item cinco da divisão de assuntos abordados na segunda parte da obra, p. 65 deste trabalho).

Dentro do objetivo moralizante do livro, o autor escolhe situações exemplificativas sobre desobediência em que o castigo por a criança não seguir as advertências de adultos, outras crianças mais experientes ou até mesmo sua própria consciência é a morte. Esse aspecto da obra pode ser considerado um elemento auxiliar a uma intenção de definir a concepção de aluno que permeia a obra.

Mary Julia Dietzsch, em seu trabalho sobre cartilhas usadas em escolas de São Paulo entre 1930 e 1970<sup>107</sup>, constata que, em tais livros didáticos escritos para o processo de alfabetização, quando a punição por um comportamento inadequado se trata de algo tão drástico como a morte, há, nos textos, uma transferência desse castigo para algum animal. Na mesma análise, a autora percebe um tratamento impessoal (a uma “não-pessoa”) dos autores para com a criança leitora, tratando-a sempre de modo infantilizado, como se ela não estivesse apta a refletir sobre questões do mundo concreto.

Ao contrário, em Felisberto de Carvalho, textos como a carta solicitando um emprego para um amigo ou expressando pesar pela morte de uma pessoa da família, demonstram uma outra visão sobre o público-leitor. É possível formular-se a hipótese de que o autor de *Exercícios de Estylo* vê em seus leitores adolescentes já capazes de lidar com as dificuldades do mundo adulto, ou que se esquece, em alguns momentos do livro, dos interlocutores para os quais se dirige.

Há de se considerar, todavia, que, na maioria das narrativas em que o desfecho contempla a morte do personagem, há uma nítida intenção de se valorizar uma questão moral: a obediência.

Vejamos alguns exemplos:

#### *Castigo da desobediência*

*Esboço: — Saindo para fazer compras, a mãe de Luiz recomenda-lhe que não se aproxime do poço, durante a sua ausência. Luiz promete (Fazer falar a mãe e o filho). — Durante toda a manhã, Luiz esforça-se por cumprir a promessa. — Depois do meio-dia, Luiz lembra-se de fazer uma canoa, e de colocá-la sobre a água do poço. (Falar de sua hesitação: não queria desobedecer à mãe; mas está tão aborrecido...) — Vai Luiz soltar a canoa, e cai no poço. (Imaginar uma causa para o acidente). — Grita, mas ninguém ouve. (Dizer por que). — Chega a mãe, procura Luiz, e não o encontrando corre para o poço. — Ela grita, pede socorro, porque seu coração de mãe lhe diz que seu filho está no poço. — Acode um vizinho;*

<sup>107</sup> DIETZSCH, Mary Julia M. *Alfabetização: propostas e problemas para uma análise do seu discurso*. Tese de mestrado apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo: 1979.

*desce ao poço e tira de lá o cadáver de Luiz. — Descrever o desespero da mãe.*<sup>108</sup>

Neste caso, é notável o tom realista que o autor imprime à narrativa que seria construída pelo aluno, ao contrário da temática pueril que Dietzsch localizou nas cartilhas, mas algo que merece destaque é, também, o caráter humanizado com que se construiu o personagem Luiz. Este vive o conflito de querer obedecer à ordem da mãe, mas, por outro lado, incomodar-se com a monotonia. Por não expressar uma visão maniqueísta da existência humana (o “mundo bom” e o “mundo mau” que Dietzsch percebeu nas cartilhas), mais ameaçadora a história se mostra em sua moral, uma vez que deixa à criança ou adolescente o ensinamento de que, mesmo com boas intenções, o resultado da desobediência é a morte.

O mesmo conflito vivido pelo personagem encontramos em outra narrativa proposta pelo autor, agora na terceira parte do livro, que se trata, conforme já dissemos, da transformação de textos em verso para prosa:

*A mãe d'água*

*“Minha mãe, olha aqui dentro,*

*Olha a bela criatura*

*Que dentro d'água se vê!*

*São d'ouro os longos cabelos*

*Gentil a doce figura,*

*Airosa, leve a estatura;*

*Olha, vê no fundo d'água*

*Que bela moça não é!*

.....

*“Tem-te, meu filho; não olhes*

*Na funda, lisa corrente:*

*A imagem que te embeleza*

---

<sup>108</sup> *Exercícios de Estylo*, p 116.

*É mais do que uma princesa,  
E menos do que é a gente.*

*Oh! quantas mães desgraçadas  
Choram seus filhos perdidos!  
Meu filho, sabes por quê?  
Foi porque deram ouvidos  
À leve sombra enganosa,  
Que dentro d'água se vê.*

*O seu sorriso é mentira  
Não é mais que sombra vã:  
Não vale aquilo que eu valho,  
Nem o que vale tua irmã:  
É como a nuvem sem corpo  
De quando rompe a manhã.*

*É a mãe d'água traidora,  
Que ilude os fáceis meninos,  
Quando eles são pequeninos  
E obedientes não são;  
Olha, filho, não a escutes,  
Filho do meu coração:  
O seu sorriso é mentira  
É terrível tentação! —*

*Junto ao rio cristalino  
Brincava o ledão menino,  
Molhando o pé;  
O fresco humor o convida  
Menos que a imagem querida,*



*Que n'água vê.*

*Cauteloso de repente,  
Ouve o conselho prudente  
Que a mãe lhe dá;  
“ Não é anjo, não é fada;  
Mas uma bruxa malvada,  
É coisa má.*

*Ela é quem rouba os meninos  
Para os tragar pequeninos,  
Ou mais talvez!”  
E para vingar-se n'água  
Da causa de tanta mágoa  
Remeche os pés.*

*Turba a fonte n'um instante  
Já não vê o belo infante*

.....

*E de triste e arrependido  
Diz consigo entristecido:  
— Que mal fiz eu!...  
— Leda, ao ver-me, parecia;  
— Era boa, e me sorria  
— Que riso o seu!...*

*As águas no entanto de novo se aplacam  
A lisa corrente se espelha outra vez;  
E a imagem querida no fundo aparece,  
Com mil peixes vários brincando a seus pés.*

.....

*Sentida, chorosa parece que estava,  
E o belo menino, sentido, a chorar  
“Perdoa, dizia-lhe, o mal que te hei feito;  
Por minha vontade não hei de tornar!*

.....

*Em tanto o menino se curva e se inclina  
Por ver mais de perto a donosa visão  
A mãe, longe dele, dizia: — Meu filho,  
Não ouças, não vejas, que é má tentação. —  
Vem meu amigo, dizia,  
A bela fada engraçada,  
Pulsando a harpa dourada:  
— Sou boa, não faço mal,  
Vem ver meus belos palácios,  
Meus domínios dilatados,  
Meus tesouros encantados  
No meu reino de cristal.*

.....

*Em tanto o menino se curva e se inclina  
Para a visão;  
E a mãe dizia: — Não vejas, meu filho,  
Que é tentação.*

*E o belo menino, dizendo consigo: —  
“Que bem fiz eu  
Por ver o tesouro gentil, engraçado,  
Que já é seu:  
Atira-se às águas: num grito medonho  
A mãe lastimável—Meu filho! —bradou:  
Respondem os ecos; porém, voz humana*

*Aos gritos da triste não torna : — Aqui estou!*

(Gonçalves Dias)

Conforme se percebe, no texto de Gonçalves Dias do qual Felisberto de Carvalho se serve também o menino vive o conflito de querer obedecer à mãe, mas, ao mesmo tempo, agradar à imagem de mulher que vê refletida nas águas. Assim, é por julgar que fez algo errado à mãe d'água, na medida em que acredita tê-la entristecido, que volta a dar atenção ao ser fantasmagórico e acaba seduzido para a morte.

Como ensinamento moral, novamente surge a idéia de que a obediência aos pais deve estar acima de qualquer outro pensamento, visto que, mesmo com boas intenções, o castigo para a desobediência é a morte. Conceição Cabrini, em trabalho já citado, ao estudar os Livros de Leitura de Felisberto de Carvalho, constata que essa questão da obediência filial é o tema central dos textos presentes nos três primeiros livros de Leitura do autor. No Terceiro Livro, a respeito, o próprio Felisberto esclarece:

*A obediência filial a tudo deve estender-se; às maiores como às menores coisas...*

*...o menino há de obedecer, sem discutir as ordens recebidas, visto que lhe são dadas por quem já possui bastante experiência para saber o que lhe convém, e nem sempre poderia a criança compreender as razões dessas ordens”<sup>109</sup>.*

Em *Exercícios de Estylo*, essa obediência absoluta de que o autor fala acima se percebe bem neste caso do texto de Gonçalves Dias, já que as percepções morais do garoto (estar fazendo mal à moça que via dentro do rio, quando os pés dele na água fazem sua imagem desaparecer ou quando ele a vê retornar triste) deveriam ser preteridas em relação à sabedoria que a mãe lhe transmitia, ao adverti-lo sobre o perigo que a bruxa representava.

---

<sup>109</sup> CARVALHO, Felisberto de. Terceiro Livro de Leitura, Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 75.ed., 1946, p.63, apud CABRINI, Conceição A. Memória do Livro Didático..., p.83.

Como numa trama bem montada, no entanto, o autor não coloca a obediência como uma característica irracional, mas, sim, como uma opção lógica que a criança deve fazer<sup>110</sup>, na medida em que entender que as ordens dos pais são motivadas por um desejo de querer bem a ela e, principalmente, pela maior experiência que estes detêm. È neste sentido que entendemos a associação entre as narrativas em que a criança desobedece às instruções dos pais e acaba tendo conseqüências terríveis voltadas a ela e outras narrativas em que também a criança corre risco de vida ou morre, desobedecendo aos conselhos de amigos (é o caso do esboço proposto na segunda parte do livro, “O bem é o castigo do mal”, em que Antônio é aconselhado por seus amigos a não se sentar nas extremidades de uma balsa; desconsiderando o conselho, pois o garoto queria importunar um idoso cego, quase cai ao mar, e em outro esboço da mesma parte do livro, Luiz é aconselhado por seus amigos a não entrar no mar, pois todos estão com os corpos muito quentes, entra e tem uma congestão cerebral, vindo a falecer em conseqüência dela) ou até mesmo de sua consciência:

### *Imprudências*

*Esboço: — A pequena Luiza, apesar das recomendações de sua mãe, insistia em queimar papel. — Ateou-se-lhe o fogo aos vestidos. — Socorrida por sua mãe, que a abafou com um cobertor para apagar o fogo, não morreu, mas conservará sempre sinais indeléveis da sua imprudência.*

.....  
 — *João caminhava sob a ação de um sol abrasador. Teve sede, e com quanto alguma coisa lhe dissesse que não devia beber água então, encostou seus lábios ardentes á cristalina água de uma fonte, e saciou-se. À noite teve febre, e três dias depois era cadáver.*

— *André tinha o hábito de dormir com a janela aberta. Seu pai censurou-o por isso, mas este não se corrigiu. Certa noite, após um grande calor, uma*

---

<sup>110</sup> Em seu estudo, Conceição Cabrini explica que essa temática da obediência voluntária em Felisberto de Carvalho está bem adequada ao pensamento liberal do século XIX, que garante ao indivíduo a liberdade de obedecer voluntariamente, ou seja, usando seu pensamento esclarecido, civilizado. (p.84 do trabalho em questão).

*ventania súbita fez que André adoecesse gravemente, e para sempre perdeu a boa saúde que tinha.*

*— Paulo tinha o terrível costume de banhar-se logo depois de comer. Sua mãe o repreendeu por várias vezes; ele, porém, desprezava seus conselhos. Um dia, ainda no banho, foi acometido de uma congestão, e não escapou à morte senão por muito trabalho e dedicação do médico. — Não devemos desprezar os conselhos da razão e da experiência.*

No caso dessa seqüência de esboços sugeridos, a lição de moral que encerra o exercício vem a confirmar tal entendimento, na medida em que ordens dos pais são apresentadas como conselhos da experiência, mas também, no caso da narrativa que seria construída sobre o personagem João, é própria consciência dele (a razão) que deveria ter sido obedecida.

Essa forma racional de justificar a obediência ajuda-nos a entender um pouco as perspectivas segundo as quais o autor se relaciona com o momento histórico em que vivia e no qual o livro foi produzido. Com fortes marcas ainda da religiosidade cristã, mais especificamente do Catolicismo (há um tom de respeito e veneração cristã, na primeira parte do livro, na descrição do Jardim das Oliveiras e na narrativa “Dois batismamentos”, na qual o autor defende que Deus e seus representantes não distinguem os homens pelas posses que tenham; na segunda parte do livro, a descrição de “Uma festa de Igreja” e o esboço para uma narrativa contando os sofrimentos da escrava Agar, que no deserto é socorrida por Deus, mantém o mesmo tom de devoção cristã; e na terceira parte do livro, a narrativa “Degolação de João Batista” é uma manifestação de crença de que Deus protege aqueles que o elegeram), o livro busca conjugar a formação religiosa com valores ligados à organização de uma sociedade civilizada, em que a educação (lembremo-nos aqui do teor das cartas citadas anteriormente) e o raciocínio lógico são privilegiados.

Circe Bittencourt, em *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*, afirma, sobre os livros de leitura do período em questão:

Os projetos de elaboração de livros de leitura do final do século esmeraram-se em substituir o conteúdo moral-religioso por um conteúdo moral-cívico ao mesmo tempo em que reivindicavam temas de cunho nacionalista.<sup>111</sup>

No caso de Felisberto de Carvalho, o que se percebe é que não há essa substituição, mas, sim, a convivência entre valores religiosos, cívicos e mesmo ligados ao Cientificismo vigente à época. Quanto à temática do Nacionalismo, a própria escolha por uma maioria de autores pertencentes ao Romantismo brasileiro para construir a terceira parte da obra (confira-se páginas 66, 67 e 68 deste trabalho) já confirma essa tendência. O poema “Minha Terra” (oitavo texto dentro da organização da terceira parte do livro), de Casimiro de Abreu, em especial, constitui elogio à natureza da terra natal do “eu-lírico”, nos mesmos moldes da conhecida “Canção do Exílio”, de Gonçalves Dias.

Em relação ao Cientificismo, sua presença no final do século XIX e início do século XX se fazia evidente em diferentes áreas sócio-culturais, e pode ser explicada a partir de uma série de fatores, entre eles, um certo pragmatismo vigente, fruto da ideologia positivista, as necessidades de desenvolvimento tecnológico a fim de implementar-se o processo de industrialização do país e a repercussão que pesquisas nas áreas das ciências naturais ganham na época. A respeito de tal momento histórico explica Dante Moreira Leite:

Se as Ciências Naturais não foram criadas na segunda metade do século XIX, foi nesta época que se popularizaram e, mais ainda, foi nesse período que se tentou a transposição de seus métodos para o estudo do homem. Embora se deva lembrar que já no século XVIII tinha havido algumas tentativas desse tipo – por exemplo, a idéia do ‘magnetismo animal’, destinada a êxito tão grande embora efêmero, nas mãos de Mesmer – a verdade é que apenas no século XIX as ciências começarão a gozar um prestígio que até hoje não perderam. Fundamentalmente, o prestígio das ciências naturais e a tentativa de cientificar o conhecimento do homem decorreram não do progresso científico, mas da tecnologia científica.<sup>112</sup>

Especificamente no âmbito escolar, o que se evidenciava era um momento de valorização das ciências biológicas e exatas e uma preocupação em tornar o conteúdo das aulas mais prático, associado às necessidades reais e imediatas do homem, afastando-se assim da escola de base humanista, retórica e livresca que imperava no Brasil desde a

<sup>111</sup> BITTENCOURT, Circe M. F., *Livro didático...*, p.55

<sup>112</sup> LEITE, Dante Moreira. *O caráter nacional brasileiro*. 4.ed. definitiva, com introdução de Alfredo Bosi, São Paulo: Pioneira, 1983, p.193

implantação dos colégios jesuítas. Houve uma série de reformas escolares durante o período (notabilizado por meio da terminologia “entusiasmo pela educação”, adotada por Jorge Nagle em suas pesquisas), impregnadas de teor utilitarista e cientifizante; em especial, a reforma do ensino paulista, iniciada em 1890, apresentou essa perspectiva, tendo como idealizador Caetano de Campos, educador a quem Casemiro Reis Filho se refere como:

Livre-pensador, convencido das idéias liberais da sua época, reflete as inúmeras influências que as várias correntes do pensamento europeu do século XIX difundiram no Brasil. É possível perceber, entretanto, o predomínio de um intelectualismo de base biológica que lhe dá visão naturalista ingênua do mundo e do homem. Seu pensamento é fruto da vulgarização das obras dos naturalistas, historiadores e filósofos que no fim do século XIX europeu utilizaram os conhecimentos científicos para combater a metafísica escolástica.<sup>113</sup>

O destaque que as ciências naturais receberam na época associava-se ao ideal republicano e ao desejo de regeneração do país que os intelectuais desejaram alcançar via escolarização da população. Marta Carvalho, comentando um discurso de Caetano de Campos, explicita a tarefa de formar o cidadão republicano que se transfere para a escola da época:

Num regime em que “o príncipe é o povo” e em que não haveria por que zelar pelo “interesse de uma família privilegiada”, o povo só poderia guiar-se pela “convicção científica”, tornando-se realidade o self-government. Para o Governo, educar o povo era um dever e um interesse. Interesse “porque só é independente quem tem o espírito culto, e a educação cria, avigora e mantém a posse da liberdade”. Tal interesse não se restringia ao ensino primário. Se este era importantíssimo por desenvolver na criança “o hábito de refletir antes de enunciar, a ciência de aproveitar o tempo(...) e sobretudo o amor ao trabalho”, isto não seria suficiente para formar cidadãos.(...) Os conhecimentos científicos ministrados na escola secundária deveriam ser a base da educação. O conhecimento do mundo físico constituía-se na “melhor disciplina mental” assim como o hábito de experimentar era a garantia de “formação de um homem apto em todos os sentidos”.<sup>114</sup>

Felisberto de Carvalho, vivendo a fase inicial desse movimento que ficou conhecido como “entusiasmo pela educação”, não é imune às influências da época, conforme se

---

<sup>113</sup> REIS FILHO, Casemiro dos. *A educação e a ilusão liberal*. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1981, p.50

<sup>114</sup> CARVALHO, Marta M. Chagas. *A escola e a República*. São Paulo: Brasiliense, 1989, p. 32-33

confirma por vários textos presentes em *Exercícios de Estylo* que demonstram uma preocupação instrutiva relacionada a informações técnicas (influência do pensamento positivista) ou à área das ciências naturais. Já na primeira parte do livro, dois exercícios, em textos bastante extensos, ou seja, 7,14% do capítulo, procuram dar uma informação técnica: é descrita a fabricação industrial do papel e a do vidro. Ainda nesta parte há uma minuciosa análise de como se organiza o comércio por diferentes vias (terrestre/marítima, importação/exportação), sua utilidade para os membros da sociedade (para o agricultor, para o industriário, para os consumidores em geral) e seu caráter “civilizatório”, segundo o autor. Na segunda parte do livro, quatro dentre os quarenta exercícios, (10%), procuram dar uma informação também técnica (descrição do funcionamento de bondes, trens, navios, telégrafos e telefones) e se nota uma preocupação maior do autor quanto à informatividade dos textos selecionados do que propriamente com recursos redacionais.

Quanto aos textos ligados às ciências naturais, na primeira parte temos uma descrição rica em detalhes sobre uma ave: “a águia”; um texto descrevendo fisicamente o elefante, quais seus hábitos, os trabalhos a que se presta e em que regiões do planeta pode ser encontrado em habitat natural; um texto explicando os fenômenos físico-químicos que propiciam as tempestades (“As trombas”), uma análise biológica sobre as características das diferentes raças humanas, relacionando-as às regiões geográficas em que se manifestariam (“Raças humanas”); uma descrição geográfica sobre o vulcão Vesúvio; uma análise físico-química sobre a “influência do calor sobre os corpos”; um texto expõe as características de um metal, a prata.

Assim, ainda que para compor *Exercícios de Estylo* o autor tenha selecionado uma série de textos moralizantes, alguns voltados ao aspecto religioso, outros evocando um bom comportamento da criança dentro do ambiente familiar e escolar, o que se percebe é que também há espaço em sua obra para as novas temáticas da época: a tecnologia e a ciência, o que traz um certo ecletismo ao livro.

Na segunda parte do livro, que como já dissemos não traz textos, mas somente esboços para direcionar a escrita do aluno, há uma sugestão de narrativa que chama a atenção por conter um complemento (é o único caso, no livro, de texto que traz algum adendo) reforçando o valor que se dá ao estudo das ciências naturais, mas, neste momento do livro, voltado para um sentido nitidamente utilitarista, de aconselhamento ao leitor.



Vejamos:

*A tempestade*

*Esboço: — Eram quatro horas da tarde: o sol queimava; o calor, ainda à sombra, era excessivo. — O céu estava azulado. — Lá no horizonte, além das montanhas, uma pequena nuvem negra apareceu. — Pouco a pouco se aumentou; o vento, a princípio brando, começou a soprar com violência. — Em pouco tempo, o céu cobriu-se de uma espessa nuvem; o vento, levantando o pó, impedia o trânsito pelas ruas. — Fuzis. — Trovões (sentimentos que eles incutem). — Chuva torrencial. — Alguns trabalhadores de uma chácara abrigaram-se debaixo de uma árvore alta e copada. — Caiu um raio sobre ela e fulminou os homens, que conservaram a posição em que estavam quando morreram. — (Considerações a propósito). — Enchentes. — (Imaginar e descrever os prejuízos e desgraças causadas por uma inundação).*

*Explicação: Os objetos que se acham mais elevados estão mais sujeitos à ação do raio: por isso, não convém, durante a tempestade, aproximar-se das igrejas e de outros edifícios altos e isolados. As árvores são péssimos abrigos, porque, além de elevadas, são impregnadas de líquidos bons condutores do raio. É preciso, em tais ocasiões, fugir das peças metálicas, das janelas, das chaminés e em geral de quaisquer aberturas que facilitem a passagem da eletricidade. Convém ainda que as pessoas se afastem umas das outras. Uma cadeira, posta no meio de uma sala, tendo os pés colocados sobre grossos pedaços de borracha, pode impedir que a pessoa que a ocupar seja fulminada pelo raio.<sup>115</sup>*

Essa explicação, complementar à atividade de redação do aluno, que construiria um relato descrevendo a morte dos trabalhadores, demonstra não apenas o lugar de destaque

---

<sup>115</sup> CARVALHO, Felisberto de. *Exercícios de Estylo...*, p. 118.

que os assuntos ligados às ciências naturais passam a deter dentro da escola da época, mas também o sentido de “lições das coisas”, o caráter informativo que o autor dá aos textos selecionados, sobrepondo esta função àquela que essencialmente um livro voltado a desenvolver a capacidade de expressão escrita dos alunos teria. Para este tipo de livro didático citado, espera-se normalmente a análise de recursos lingüísticos, as possibilidades de organização textual, os conectivos adequados a cada contexto, entre outros aspectos.

O sentido prático que Felisberto de Carvalho dá ao seu livro, trazendo conhecimentos de uso imediato para o estudante em seu cotidiano, no entanto, não pode ser considerado reflexo de uma temática que surge apenas no final do século XIX, uma vez que o utilitarismo já começara a se manifestar como tendência, dentro da cultura luso-brasileira, desde a Reforma pombalina em Portugal. Ocorre que, com as ideologias do Positivismo e do Cientificismo no final do século XIX, aquele pensamento ganha força. No Brasil, de fato, o positivismo atua fortemente durante esse período, sendo a própria criação do regime republicano influenciada por tal corrente de pensamento. Segundo Paim:

A ascensão do positivismo corresponde ao fenômeno mais significativo durante a República. Nos primeiros tempos da República do novo sistema... era quase uma religião de Estado. (...) Reformou-se o ensino para adequá-lo à hipótese comteana de que o real se esgotaria na série hierárquica das Ciências. E como Augusto Comte havia condenado a Universidade, não se cuidou da sua estruturação<sup>116</sup>.

Com a Revolução Industrial, é claro, as ciências ganham relevância, dada a necessidade de se dinamizar e aperfeiçoar a produção, e então o desenvolvimento tecnológico passa a ser uma questão defendida pelas sociedades mais avançadas<sup>117</sup>. No Brasil, no entanto, a visualização de um “novo mundo”, onde a urbanização e a industrialização se tornavam elementos inevitáveis, começou a preocupar as elites agrárias, que defendiam a “vocaçãõ natural do país para a agricultura”. Ainda assim, na segunda metade do século XIX, indiretamente, os fazendeiros de café começaram a trazer as novas

---

<sup>116</sup> PAIM, Antônio. “Trajetória da Filosofia no Brasil”. In: FERRI, Mário Guimarães e MOTOYAMA, Shozo(org.). *História das Ciências no Brasil*. São Paulo: EDUSP/EPUP, 1979, p.17.

<sup>117</sup> Segundo Motoyama, “foi somente a partir da chamada Revolução Industrial que a técnica adquiriu tonalidade mais forte, de um dos agentes centrais do processo socioeconômico moderno.” (MOTOYAMA, Shozo. “Introdução Geral”. In: MOTOYAMA, Shozo(org.). *Tecnologia e Industrialização no Brasil: uma perspectiva histórica*. São Paulo: Editora UNESP/ CEETEPS, 1994, p.13.

tecnologias oriundas da Revolução Industrial européia, como se verifica em Vargas, Katinsky e Nagami:

(...) os barões do café não tinham interesse em apoiar a industrialização, pois seu modelo de acumulação provinha da cultura do café e dos serviços relacionados ao setor. Ainda assim, foram eles que a partir 1870 facilitaram a vinda de capitais estrangeiros, especialmente ingleses, para estrada de ferro, energia elétrica, instalação de linhas de bonde, telégrafos, luz e água<sup>118</sup>.

O livro de Felisberto de Carvalho representa bem esse momento histórico quando vemos o perfil do aluno que surge como personagem das cartas propostas na primeira e segunda partes do livro. Filho de família que habita o campo, há o elogio da vida agrária quando o garoto escreve ao tio programando as férias que passará na fazenda; por outro lado, é na cidade que ele permanece desenvolvendo seus estudos e de onde escreve, relatando com deslumbramento a agitação da vida moderna à mãe (cf. p. 58-59 deste trabalho, quando se apresenta a divisão de temas abordados no livro).

Ainda sobre o Positivismo, o livro de Felisberto de Carvalho nos traz uma referência significativa a respeito de uma certa moral científica que aquela escola filosófica defendia. Trata-se da fábula que inaugura a terceira parte do livro, chamada “O tutinegro”, a qual segue transcrita abaixo:

*O Tutinegro*  
*O médio estilo tomando,*  
*Qual natura lhe inspirava*  
*Suave prazer causava*  
*Tutinegro alegre, e brando*

*Porém vendo mais louvado*  
*Ao rouxinol, exaspera,*  
*E presunçoso se esmera*  
*Em ser qual o Orpheu alado.*

---

<sup>118</sup> VARGAS, Milton, KATINSKY, Júlio e NAGAMINI, Marilda. “Indústria da construção e a tecnologia no Brasil”. Cap.8, “Conclusões”. In: MOTOYAMA, Shozo(org.). *Tecnologia e Industrialização no Brasil*.: uma perspectiva histórica. São Paulo: Editora UNESP/ CEETEPS, 1994, p.194.

*A copiad-lo se mete  
 A voz natural depõe  
 Vozeia quando compõe  
 Em um ridículo falsete.*

*Em vez de aplausos excita  
 Assobios vergonhosos  
 Mais fortes, mais furiosos,  
 Quanto mais se esforça e agita.*

*Não queira audaz subir  
 Se a natureza te impede*

*Quem suas forças não mede  
 Está próximo a cair.*

*(Pimentel Maldonado)<sup>119</sup>*

Essa fábula, além do caráter altamente moralizante, explicita um pouco do ideário positivista. Essa filosofia aceitava os conceitos evolucionistas, segundo os quais:

(...) a história humana pode ser explicada através de critérios físicos e biológicos: o meio e a raça. Como se acredita na transmissão de caracteres adquiridos, o meio imprime caracteres que são, depois, transmitidos aos descendentes.<sup>120</sup>

Dessa forma, assim como o homem é produto do seu meio e de sua constituição biológica, estando limitado por esses fatores, o tutinegro jamais poderia cantar como um rouxinol, uma vez que sua constituição biológica o impossibilitava. Havia uma clara noção entre os positivistas das limitações naturais do homem, determinadas por leis “científicas”.

<sup>119</sup> CARVALHO, Felisberto de. *Exercícios de Estylo*, p.150.

<sup>120</sup> LEITE, Dante Moreira. *O Caráter Nacional Brasileiro*. 4.ed. definitiva, com introdução de Alfredo Bosi. São Paulo: Pioneira/ Novos Ubrais, 1983, p.193.

Conforme se percebe, então, os temas abordados por Felisberto de Carvalho constituem um panorama bastante amplo das tendências da época. Sobressai-se, no entanto, em minha visão, a preocupação do livro quanto ao aspecto formativo, ou informativo, para com o indivíduo, e o desprestígio dos aspectos relativos especificamente à organização textual em Língua Portuguesa. Essa questão, no entanto, parece-me mais adequada a ser tratada na etapa de conclusões do trabalho.

## IV. *Livro de Composição para o Curso Complementar das Escolas Primárias*

### A. O Marco Inicial ?

Em 1899, Olavo Bilac e Manoel Bonfim publicam *Livro de Composição para o Curso Complementar das Escolas Primárias*, o qual trazia em sua página de apresentação o seguinte texto:

*Convém explicar detidamente o que nos levou a compor este livro. Não existia, na literatura escolar brasileira, um guia de composição, que servisse de modelo para a prática da linguagem escrita. Chega a ser incrível que até hoje não se tivesse feito para uso das nossas escolas um trabalho desta natureza.*

*O aluno pode perfeitamente ficar senhor de todas as regras da gramática, e não saber dizer o que pensa e o que sente. A gramática seca, abstrata e árida, com que se cansa o cérebro das crianças, não ensina a escrever.<sup>121</sup>*

Levando-se em conta que durante o período em que o *Livro de composição* é escrito havia uma grande iniciativa, dentro do mercado editorial brasileiro que começava a ganhar corpo, para que fossem produzidos livros didáticos nacionais, a aceitação de que o motivo de os autores publicarem a obra seria somente a ausência de outros livros voltados para a organização da escrita seria ingenuidade. Conhecendo *Exercícios de Estylo*, de Felisberto de Carvalho, que já havia sido publicado em 1885, ou seja, antes da obra de Bilac e Manoel Bonfim (que é de 1899), e na mesma cidade do Rio de Janeiro, mais ainda temos dúvidas sobre essa originalidade.

Ainda assim, a afirmação sobre o caráter inaugural do livro, no preâmbulo, chama a atenção, na medida em que demonstra claramente uma tentativa de angariar a aceitação do

---

<sup>121</sup> BILAC, Olavo e BONFIM, Manoel. *Livro de Composição para o curso complementar das escolas primárias*. 2.ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: Laemmert & C., 1904, p.11

leitor na disputa que esse tipo de material didático, em nascimento, já deveria estar propiciando.

Marisa Lajolo, em *Usos e abusos da literatura na escola: Bilac e a literatura na República Velha*<sup>122</sup>, explica que, à época, era comum os autores de livros didáticos se servirem de prefácios em suas obras, e nestes transparecerem as várias contendas que se travavam entre os escritores contemporâneos ao período.

Levando isso em conta, podemos suspeitar que o fato de Olavo Bilac e Manoel Bonfim desconsiderarem a obra de Felisberto de Carvalho, publicada no mesmo Rio de Janeiro quatorze anos antes do lançamento de *Livro de Composição*, não se deva propriamente a um desconhecimento sobre o título publicado por Carvalho, que havia sido membro do Conselho de Instrução Pública e, portanto, era uma pessoa influente na sociedade fluminense da década de 80 do século XIX, mas a uma intenção de ignorá-lo. Afinal, segundo aponta Lajolo no livro há pouco mencionado, Felisberto de Carvalho já havia sido objeto de crítica por parte de Bilac e Manoel Bonfim na advertência que introduz *Através do Brasil*<sup>123</sup>. Em outra hipótese, podemos pensar apenas em uma estratégia de *marketing*, uma vez que associar o teor de novidade a qualquer produto que está sendo lançado diversas vezes já se mostrou um bom recurso de sedução.

Outra hipótese é pensar na especificidade do livro, feito para o curso complementar das escolas primárias, enquanto a obra de Felisberto de Carvalho não trazia indicação a esse respeito e poderia estar direcionada para alunos em uma fase menos adiantada de sua formação escolar. Nessa linha de raciocínio sobre o conteúdo dos dois livros didáticos em análise, outra possibilidade ainda para se justificar o caráter original do *Livro Complementar* seria o fato de este trazer abordagens direcionadas especificamente a questões lingüísticas, como por exemplo a estruturação do texto a ser produzido pelo aluno, a discussão sobre o uso de adjetivos não-generalizadores, substituições possíveis para evitar-se a presença do “queísmo”, entre outros tópicos, enquanto a obra de Felisberto de Carvalho estava ainda muito associada à simples apresentação de textos a serem

---

<sup>122</sup> Lajolo, Marisa. *Usos e abusos da literatura na escola: Bilac e a literatura escolar na República Velha*. Rio de Janeiro: Globo, 1982, p.59.

<sup>123</sup> No caso, ao expor as vantagens de seu livro, Bilac e Bonfim criticam uma modalidade de Livro de Leitura então vigente, que, segundo eles, teria um *molde de enciclopédias*: “Regras de Gramática misturadas com regras de bem viver e regras de aritmética, noções de geografia e apontamentos de zootecnia, descrições botânicas e quadros históricos...” e seriam feitos, por exemplo, por Felisberto de Carvalho e João Kopke. Apud Lajolo. *Usos e Abusos...*, p.55.

reproduzidos, em abordagem muito semelhante àquela que traziam os livros de Leitura da época.

José Rodrigues de Azevedo Pinheiro, representante do Conselho Superior de Instrução Pública da Capital Federal, órgão ao qual os autores do livro em questão tinham de recorrer para obter a aprovação da obra e sua adoção nas escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro, corroborando o discurso de Bilac e Bonfim, reafirma a mesma qualidade de inovação defendida pelos autores:

*Não posso deixar de reconhecer que eles (Olavo Bilac e Manoel Bonfim) vêm satisfazer uma das mais urgentes necessidades da nossa literatura escolar. Basta ponderar que, exigidos como vão sendo ultimamente os exercícios de composição portuguesa, os alunos e professores nenhum guia encontram para esses trabalhos.*

*Esse de composição é o primeiro que aparece, apresentando os exercícios como eles devem ser apresentados, revestindo um caráter verdadeiramente prático.*

O texto de Azevedo Pinheiro traz o parecer dado pelo Conselho Superior de Instrução Pública da Capital Federal, do qual aquele é membro, e, como era costume na época, veio publicado na primeira página do livro didático. Novamente aqui precisamos não nos entregar inocentemente à sedução exercida pelas palavras, mas, ao contrário, desconfiarmos um pouco delas.

O fato de o Conselho estar negligenciando o livro de Felisberto de Carvalho, já morto àquela época, talvez se deva a um desconhecimento, mas ocorre que Manoel Bonfim, co-autor do *Livro de Composição* junto a Bilac, era, nos anos finais do século XIX, o diretor da Instrução Pública do Distrito Federal e, portanto, nada mais natural do que, por razões políticas, o Conselho Superior daquela instituição aplaudir a sua obra.

De todo modo, “preâmbulo” e “parecer do Conselho Superior de Instrução Pública do Rio de Janeiro”, iniciando a obra, têm um traço em comum: atuam, junto ao público-leitor dessa apresentação do livro (mais especificamente, ao professorado e a alguns pais interessados, já que o aluno normalmente vai direto ao texto) como uma forma de *merchandising* do livro, valorizando a obra a partir de seu caráter inaugural.



A preocupação em ganhar a aceitação do leitor demonstra uma certa consciência, por parte dos autores e de seus financiadores (no caso, a Editora Laemmert), do livro como material de consumo, e por conseqüência uma certa profissionalização do escritor de textos didáticos. Mesmo que, a princípio, o discurso de *marketing* não fosse necessário, pois a aprovação do Conselho de Instrução Pública já propiciaria a adoção dos livros nas escolas públicas, expor o parecer do Conselho de Instrução tinha uma finalidade propagandística, na medida em que funcionava como um recurso capaz de trazer respeitabilidade tanto para a obra como para seus autores<sup>124</sup>.

Marisa Lajolo e Regina Zilberman, analisando esse período em *A Formação da Leitura no Brasil*<sup>125</sup>, de fato, confirmam que no final do século XIX há um forte movimento pela nacionalização do livro didático e um mercado em crescimento para este. Segundo as autoras constataram, muitos livros lançados na época eram justificados por seus autores como uma iniciativa de diminuir a carência de material didático nacional ou a inadequação dos livros escolares importados de Portugal. É o que nos confirma a seguinte passagem:

Integrando-se a esse coro de vozes (nacionalistas) e afinando sua melodia, os autores brasileiros da segunda metade do século XIX podiam respaldar na pedagogia e no nacionalismo, melhor ainda, numa pedagogia nacionalista, os argumentos que criavam e fortaleciam expectativas de um produto didático autenticamente brasileiro. Expectativas que eles próprios se incumbiam de satisfazer, ao fabricar a mercadoria cuja necessidade proclamavam.<sup>126</sup>

Com efeito, entre 1890 e 1920 a população brasileira deixava de ser primordialmente rural para ganharem importância a vida urbana e o ideal burguês. E, dentro desse novo modelo social, começam a desenvolverem-se as classes médias e instituir-se um mercado consumidor para os livros didáticos, momento em que a escolarização passa a desfrutar um lugar diferenciado. Afinal, as normas de civilidade e o valor da tecnologia, que começa a ser reconhecida como o elemento capaz de impulsionar

---

<sup>124</sup> Essa visão dos prefácios de livros didáticos, comuns ao período do entresséculos, como forma de propaganda para o livro, foi encontrada nos estudos de Marisa Lajolo presentes em *Usos e abusos da lit. na escola.* (op.cit.).

<sup>125</sup> LAJOLO, M. & ZILBERMAN, R. *A Formação da Leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996

<sup>126</sup> Id., *ibid.*, p.194

o desenvolvimento do país, expõem um mundo em que o saber escolar detém um posto privilegiado.

É dentro dessa realidade de um Brasil republicano, ruralista ainda, mas buscando modernizar-se para ganhar proximidade em relação às grandes potências capitalistas, que surgem as campanhas pela alfabetização, pela instrução de boa qualidade e, conseqüentemente, pela difusão das escolas e nacionalização do livro didático. Isto porque o paradigma sócio-cultural começava a ser alterado:

Em primeiro lugar, entre 1890 e 1920, com o desenvolvimento das cidades, o aumento da população urbana, o fortalecimento das classes sociais intermediárias entre aristocracia rural e alta burguesia de um lado, escravos e trabalhadores rurais de outro, entra em cena um público virtual. Este é favorável, em princípio, ao contato com livros e literatura, na medida em que o consumo desses bens espelha o padrão de escolarização e cultura com que esses novos segmentos sociais desejam apresentar-se frente a outros grupos, com os quais buscam ou a identificação ( no caso da alta burguesia ) ou a diferença ( os núcleos humildes de onde provieram ).<sup>127</sup>

Envolvidos por esse panorama de valorização da cultura, certos intelectuais passaram a denunciar as deficiências do sistema educacional e receber reconhecimento social por isso, uma vez que demonstravam almejar a modernização para o país. Dentro de tal contexto, um dos alvos principais de suas críticas era a ineficiência dos livros didáticos utilizados que, por serem europeus, não estariam adequados às especificidades do público nacional. Então, de críticos, muitos intelectuais fizeram deles mesmos escritores de material didático ou de literatura infantil, com a justificativa de nacionalizar esses produtos.

E Olavo Bilac, já prestigiado escritor a essa época, vai atuar intensamente nessas novas searas. Publica em 1904 *Poesias Infantis* e, no mesmo ano, em parceria de Coelho Neto, *Contos Pátrios*. No ano seguinte edita, mantendo a escrita a quatro mãos com Coelho Neto, *Teatro Infantil*, e com Guimarães Passos o seu *Tratado de Versificação*. Em 1910, retomando a co-autoria que já desenvolvera com Manoel Bonfim para a publicação do *Livro de composição para o curso complementar das escolas primárias*, edita *Através do*

---

<sup>127</sup> \_\_\_\_\_ . *Literatura Infantil Brasileira. História & Histórias*. São Paulo: Ática, 1991, 5.ed., p. 27

*Brasil*, e ainda voltado para o público estudantil lança no mesmo ano *Juca e Chico*, tradução da obra de W. Bush.

Conforme já havíamos discutido no capítulo sobre *Exercícios de Estylo*, neste trabalho, os meios de produção do material escrito com fins didáticos corriam, nesse momento, muitas vezes sob a tutela do Estado. Para tanto, as boas relações políticas de um escritor eram-lhe de grande utilidade. Olavo Bilac, em tal contexto, parece estar bem localizado, já que o seu *Livro de Composição* (contando com a co-autoria do diretor da Instrução Pública do Rio de Janeiro) não é apenas aprovado pelo Conselho de Instrução, para adoção nas escolas públicas da Capital e de outros Estados, como também os autores conseguem que a edição do livro seja bancada pelo poder público.

O parecer feito por José Rodrigues de Azevedo Pinheiro, membro do Conselho de Instrução, e publicado nas páginas iniciais do livro, implicitamente, confirma as boas relações políticas de Olavo Bilac e Manoel Bonfim, na época, e a associação destes, pelo menos no campo profissional, ao sistema estabelecido:

*Parecer sobre os “Livros de composição portuguesa e de leitura”, para o curso complementar das escolas primárias, pelos Senhores Olavo Bilac e Manoel Bonfim. Aprovado unanimemente pelo Conselho Superior de Instrução Pública da Capital Federal.*

*Os autores dessas obras apresentam-nas ao Conselho, solicitando a sua aprovação e adoção nas escolas públicas deste distrito, e, bem assim, a sua impressão à custa dos cofres da Municipalidade.*

*Essa última parte é uma concessão que importa em um prêmio, e, mais de uma vez, tenho-me manifestado, senão infenso, pelo menos reservado quanto a tais concessões.*

*No entanto, no caso presente, não hesito em opinar que seja deferido o pedido dos autores, isto é, que, além de aprovadas e adotadas nas nossas escolas públicas, sejam as obras em questão impressas por conta do Governo Municipal, atendendo ao mérito especial desses trabalhos.*

(...)

*É um livro que, estou certo, ocuparia um lugar honroso em qualquer literatura pedagógica, quanto mais na nossa, paupérrima a esse respeito...*

128

A associação de Manoel Bonfim (1868-1932) a Olavo Bilac (1865- 1918) para a produção de obras didáticas pode ser entendida dentro desse contexto de criação de uma literatura didática nacional, uma vez que é a crença no nacionalismo uma das características centrais da obra desse intelectual que, na Enciclopédia Delta-Larousse, é apresentado por Antônio Cândido como um dos predecessores da Sociologia contemporânea<sup>129</sup>. Sobre ele, Dante Moreira Leite afirmou ser um intelectual à frente do seu tempo, pensador com propostas que seus contemporâneos não estavam preparados para entender. Seria essa condição, segundo o mesmo autor, a razão de a obra<sup>130</sup> de Manoel Bonfim ter sido relegada a um certo esquecimento:

(...) Nacionalista num período de pessimismo, em que os intelectuais só discordavam quanto às razões de nossa inferioridade como povo, mas não dessa inferioridade; socialista, num período em que os nossos intelectuais, direta ou indiretamente, estavam seduzidos pelas “realizações” de Mussolini na Itália, Manoel Bonfim não poderia ser compreendido. Além disso, Bonfim tentava conciliar nacionalismo e socialismo, o que, para grande parte do pensamento de esquerda, durante muito tempo pareceu uma heresia política e teórica.<sup>131</sup>

De todo modo, é fácil entender que a união de Olavo Bilac (republicano, liberal e o grande entusiasta da Liga de Defesa Nacional - órgão oficial fundado em 1916 e que tinha como presidente o próprio Presidente da República -, em prol da qual fez campanhas cívicas e uma série de palestras de caráter nacionalista, defendendo o combate ao analfabetismo, a defesa da língua nacional e valores cívicos e patrióticos como o serviço militar obrigatório) e Manoel Bonfim (militante socialista) esteve ligada à questão nacionalista: criação de uma literatura didática nacional, num momento em que se impunha à escolarização a tarefa superdimensionada de regenerar o país.

---

<sup>129</sup> Informação presente em LEITE, Dante Moreira. *O caráter nacional brasileiro*, p.275

<sup>130</sup> Bonfim, Manoel. *A América Latina: Males de Origem*. Rio de Janeiro: Liv. Garnier, 1905 e *O Brasil* (com uma nota explicativa de Carlos Maul). São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1935.

<sup>131</sup> LEITE, Dante Moreira. *O caráter nacional brasileiro*, p.276

## B. Língua Portuguesa e redação, no preâmbulo

O preâmbulo do *Livro de Composição* se trata de uma longa exposição em que os autores defendem uma série de concepções sobre as necessidades da boa escrita, sugestões para alcançá-la e os problemas que podem levar o aluno a escrever mal, segundo os padrões da língua culta escrita. Sua função, dentro do livro, ultrapassa o caráter de apresentação, introdução do conteúdo a ser abordado, já que todos os outros capítulos são somente uma seqüência de exercícios a serem praticados, sem muitos comentários sobre problemas de estruturação textual propriamente; sendo assim, esse preâmbulo constitui, de fato, um grande capítulo teórico em que, sem deter-se ainda a alguma modalidade textual específica, os autores indicam sugestões sobre a construção de um texto adequado aos padrões da linguagem culta escrita.

Ao ler esse preâmbulo de 1899, em um primeiro momento, os olhos do leitor de mais de um século depois se surpreendem com o teor de pragmatismo expresso pelo livro quanto ao seu papel no processo de desenvolvimento da escrita do aluno:

*Compreenda-se bem: não queremos fazer literatos. O literato - artista da palavra - é aquele que sabendo escrever corretamente uma língua, sabe dar um cunho especial, de certa beleza, ao que escreve, e emite idéias novas, ou ainda idéias correntes, numa forma sua, original. Para ser um escritor, é preciso ter talento criador e estilo: não se pode querer que todo o mundo tenha essa fortuna. Mas o que se pode e deve querer de quem se dedica a profissões exigindo trabalho intelectual, é que conheça a sua língua, e possa, num dado momento, exprimir com segurança, clareza e correção, as suas idéias e os seus sentimentos. Na Inglaterra, na Alemanha, na França, onde os estudos clássicos são obrigatórios, é raríssimo encontrar um engenheiro, um médico, um advogado, que não saibam escrever corretamente a sua língua. No Brasil, o saber escrever chega a ser tido como um luxo inútil. Entretanto, língua nenhuma carece de tanto estudo e de tanta prática como a nossa, que é difícil, pouco trabalhada, de pouco uso.*<sup>132</sup>

Fica nítida nessa exposição uma firme diferenciação entre talento artístico, estilo e técnica. Conforme se leu, à escola caberia instrumentalizar o aluno para expressar-se de modo adequado ao padrão culto de expressão, mas sem nutrir pretensões quanto ao

---

<sup>132</sup> p.12-13

desenvolvimento artístico do escritor. Expor, no preâmbulo, esse caráter prático da obra tem um sentido de servir-lhe como *marketing*, é claro, mas pode ser entendido também como característica de uma escola que pertence a um momento histórico que pretende popularizar a instrução, atendendo às camadas médias que se ampliam no país em suas necessidades da vida prática.

Conforme já foi dito no capítulo anterior deste trabalho, a respeito do livro didático de Felisberto de Carvalho, havia no final do século, por parte de uma elite urbana nascente, a intenção de “regenerar” o país que, transformado em República, deveria libertar-se da expressão mais negativa ligada ao período monárquico e decadente: o atraso escolar. Combatendo o analfabetismo e defendendo a melhoria da qualidade de ensino, os idealistas do sistema republicano sonhavam com uma escola que formasse cidadãos capazes de alavancar o país para junto dos países desenvolvidos, e isso seria alcançado por uma escolarização que privilegiasse as necessidades práticas da vida civilizada:

*Quanto mais solidamente é um povo instruído, tanto mais forte e produtor se torna. É preciso porém que a instrução prepare homens úteis, capazes de aumentar as forças progressivas do país e de fomentar em alto grau a sua riqueza, que seja integral, concreta, tão completa quanto possível, como recapitulação das verdades afirmadas pela ciência*<sup>133</sup>.

*(...) Tendo a educação um fim utilitário, a escola fornece os conhecimentos que é possível dar sem fadiga cerebral para o discípulo, mas sem apregoar a pretensão de ensinar tudo quanto pode exigir o filósofo ou o pensador provector.*

*O fim da escola é mais modesto. Ensinar a pensar corretamente e com energia mental: eis o melhor benefício*<sup>134</sup>.

*As lições deverão ser mais empíricas do que teóricas, e os professores se esforçarão por transmitir a seus discípulos noções claras e exatas, provocando-lhes o natural desenvolvimento das faculdades*<sup>135</sup>.

Conforme se verifica nos excertos acima, ao fazerem opção pela prática, Olavo Bilac e Manoel Bonfim não se situam à frente de seu tempo<sup>136</sup>; exatamente ao contrário,

<sup>133</sup> PESTANA, Rangel. “Reforma Correlata”. In *O Estado de São Paulo*, ed. de 10 de janeiro de 1890. Apud REIS FILHO, Casemiro dos. *A Educação e a Ilusão Liberal*, p. 34

<sup>134</sup> CAMPOS, Caetano de. *Memória*. Apud REIS FILHO, Casemiro, op. cit., p. 54

<sup>135</sup> Artigo 115 do Regulamento da Escola Normal, *Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo*, tomo I, Imprensa Oficial, 1890.

compartilham de uma visão comum a vários intelectuais da época. O mesmo pode ser verificado em relação à crítica ao ensino da Gramática Normativa expressa no preâmbulo em questão:

*O aluno pode perfeitamente ficar senhor de todas as regras da gramática, e não saber dizer o que pensa e o que sente. A gramática seca, abstrata e árida, com que se cansa o cérebro das crianças, não ensina a escrever. Ninguém cuida de lhe negar utilidade e valor: mas querer habituar o aluno ao manejo da língua só com o estudo da gramática e começar esse ensino pelas regras abstratas da lexicologia e da sintaxe é o mesmo que querer ensinar matemática só com o estudo da geometria analítica.*

*Uma língua não tem apenas regras: tem pequenos e complicados segredos de construção, recursos e artifícios, cuja chave apenas a prática pode dar. Assim também, a música: pode qualquer pessoa conhecer profundamente as leis da acústica, e ser incapaz de compreender e praticar a música.*<sup>137</sup>

Essa crítica ao ensino exclusivo da Gramática Normativa, ignorando-se outras necessidades da construção textual, talvez por ainda hoje não ser uma questão bem resolvida em nossas escolas, parece-nos à primeira vista um traço da atualidade do livro e que faria de seus autores intelectuais de vanguarda. Ocorre que o contato com outros textos da época mostra-nos como essa crítica já era algum comum no começo do século XX.

Em artigo publicado na Revista de Ensino de outubro de 1903, Augusto R. Carvalho traz o mesmo tipo de reprovação ao ensino da construção textual baseada nas regras gramaticais e alerta para os prejuízos deste:

---

<sup>136</sup> Exponho agora um depoimento bastante pessoal, e que será fundamentado mais objetivamente na etapa de conclusões deste trabalho: ao iniciar a pesquisa histórica com livros didáticos, o primeiro livro do final do século XIX com que tive contacto foi este de Bilac e Bonfim. Ao lê-lo sem ter ainda passado por uma contextualização histórica (estudo geral sobre os fatos políticos, a estrutura social e as posições educacionais que caracterizavam a época, e que fiz posteriormente), todo este preâmbulo causava-me deslumbramento, pois me parecia de extrema “modernidade”, como se Olavo Bilac e Manoel Bonfim se antecipassem à sua época, propondo idéias que estavam em discussão no momento em que eu realizava a minha pesquisa (na época, 1999, ou seja, um século exatamente depois da publicação do livro). A pesquisa histórica, nesse sentido, foi-me apontando o quanto a noção de “modernidade” acalentada pelo senso comum é equivocada, enquanto eu ia experimentando o contacto com a noção de “duração histórica”, já que vários dos pontos em que inicialmente eu considerara os autores em questão vanguardistas iam despontando em diferentes outros autores da época, fazendo-me perceber não Bilac e Bonfim como “modernos”, mas sim como nós, da vulgar “modernidade”, não havíamos evoluído tanto assim, e o quanto a noção de “novo” ou “moderno” é relativa.

<sup>137</sup> BILAC, Olavo e BONFIM, Manoel. *Livro de Composição...*, p. 11-12

(...) Parece à maior parte dos mestres que a arte de escrever pode vir somente quando o aluno conhece bem a ortografia e a análise tanto gramatical como lógica.

É esse um grave erro: houve no Rio o inimitável “Instituto Kopke” donde os alunos saíam compondo com clareza e correção, sem terem o cérebro arcado ao peso das puras abstrações gramaticais.

A criança, por mais nova que seja — com assombro para os gramaticófilos — é capaz de criar por si mesma os exemplos que se encontram no ensino da gramática: têm no espírito noções simples, já prontas.

É a preocupação gramatical que faz o escolar de qualquer curso — preliminar, complementar e normal — patentear mutismo e paralisia da pena nos exames orais e escritos, no desenvolvimento do assunto que lhe coube por sorte: não possui o estudante o menor traquejo da língua, o mínimo preparo literário.

E no mesmo artigo, mais adiante:

A gramática não arma o homem para a vida prática.

Não é ela que ensina a redigir uma carta, a fazer um ofício, um requerimento, uma fatura, uma circular, um recibo, uma narração, uma descrição, uma notícia, ou qualquer trecho literário.

Portanto, no que concerne ao ensino da Língua Materna, acabemos com a teimosia de diplomar “joãos das regras”: mais composição e menos gramática<sup>138</sup>.

Como ainda hoje existe a necessidade de se criticar o ensino da Gramática baseado apenas em prescrições e feito a partir de frases isoladas, nossa primeira tendência é a de supor de esse mesmo tipo de pensamento crítico, expresso em autores do final do século XIX e início do século XX ocorria porque aqueles teriam “idéias modernas” para a época. No entanto, quando verificamos o mesmo ponto de vista em vários autores da época, somos obrigados a admitir, não a modernidade daqueles, mas como a nossa escola pouco se modificou ao longo do tempo:

... é pela língua que chegaremos ao conhecimento da gramática e todo aquele que tenta proceder de modo contrário não conseguirá senão esterilizar a inteligência infantil, com conhecimentos inúteis<sup>139</sup>.

Mais composição e menos gramática; as línguas se falam na maior perfeição, quando as regras da gramática estão completamente esquecidas.

<sup>138</sup> *Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo*. Typographia do “Diário Oficial”, ano II, n.º 4, out. de 1903.

<sup>139</sup> Cardoso, Luiz. “Arte de Leitura e a crítica”, artigo publicado na já citada *Revista de Ensino*, ano I, n.º 6, fevereiro de 1902..



A melhor gramática é o esforço de cada um; é o capricho individual na escolha dos modelos. Sede cuidadosos no que escreverdes e concisos no que falardes, atendendo ao exemplo dos mestres da língua<sup>140</sup>.

(...) Que o ensino da língua não se confunde com o ensino da gramática, não é lícito contestar. Mas nem a qualificação mesma de gramática se pode estender a essa tecnologia de abstrações inúteis, que aliás, suplicio inútil da infância na escola, absorve a mais larga parte no plano de estudos primário, fazendo em pura perda do entendimento, “correr tantas lágrimas” amargas<sup>141</sup>.

Voltando ao preâmbulo do *Livro de Composição*, outro conceito que surge contestando a maneira como a escola lidava com o ensino de Língua Portuguesa é o vê a construção de um texto não apenas como um trabalho de organização lingüística, mas também como uma necessidade de estruturação do pensamento. É com exatidão que seus autores apontam a tarefa do professor de Redação como a de alguém que deve ajudar o aluno a organizar seus pensamentos, para que este seja capaz de transmiti-los. E então surge uma noção bastante precisa sobre o “saber ver” para depois saber transmitir.

Confira-se :

*É forçoso que o professor ( sem tolher a espontaneidade da composição) vá apontando ao estudante os meios de saber ver e de saber transmitir a outrem a impressão que lhe deixou aquilo que viu. Antes de exigir que uma criança faça uma descrição, é preciso saber se ela é capaz de fazer uma simples exposição.*

*Demais, que vale corrigir uma descrição, feita mal e às pressas, os erros de portugueses?*

*O essencial é, antes do mais, ensinar a sentir, a ver, a exprimir, indicar as dificuldades, explicar as cousas e as palavras, o valor dos vocábulos, e, depois corrigir; não só os erros de gramática, mas ainda as expressões vagas, ou incorretas, ou redundantes, fazendo a criança perceber que há para cada idéia uma expressão justa, precisa, própria.*<sup>142</sup>

<sup>140</sup> Texto de João Kopke, usado como epígrafe no artigo, já mencionado, de Augusto R. Carvalho, publicado em outubro de 1903 na *Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Paulista*.

<sup>141</sup> BARBOSA, Rui. “Reforma do ensino primário”. *Obras completas de Rui Barbosa*. Vol.10, tomo 2, p.217

<sup>142</sup> p.13-14

Essa preocupação com a organização do pensamento antes de iniciar-se a escrita é exposta com insistência ao longo do preâmbulo, reforçando-se a noção de que um texto bem redigido é aquele que passou por um processo de estruturação prévia, capaz de lhe garantir coerência. Nesse sentido há uma valorização do raciocínio com vistas a garantir objetividade, o que é plenamente aceitável, apesar de ser um processo totalmente contrário às modernas técnicas de escrita livre, que visam a desenvolver a criatividade instigando o aluno a usar o lado direito do cérebro.<sup>143</sup>

Vejamos:

*(...) Quem pensa claramente, quem escreve claramente, quem diz claramente, - escreve, e diz, e convence, em dois minutos, sobre aquilo que quer, - dizendo tudo quanto quer e somente o que quer, - ao passo que, se não possuísse essa faculdade, nem em meia hora conseguiria ser entendido.*

.....  
*Como observação preliminar, notaremos a necessidade de compreender bem, de apanhar convenientemente o assunto a tratar. Antes de expor, o aluno procurará possuir-se bem da matéria. Para isto é indispensável refletir sobre o conjunto do objeto ou da questão; analisá-la mentalmente, de forma a poder traçar previamente as linhas gerais da sua exposição. «Avant donc que d'écrire, apprenez à penser.*

*Por esse trabalho de imaginação o individuo chega a formular tudo o que pretende dizer; metodiza suas idéias e estabelece a disposição em que o assunto tem de ser desenvolvido.*<sup>144</sup>

Mas não apenas em Bilac e Bonfim esse conceito aparece. Augusto R. Carvalho, em artigo publicado na Revista de Ensino<sup>145</sup>, discutindo a forma como a escola da época lidava com a questão da escrita, reforça a mesma idéia de não se dissociar a tarefa de construção de textos escritos do trabalho com o pensamento:

Quantas criaturas humanas têm vista e não vêem; ouvidos, e não ouvem?  
 Milhares há capazes de percorrerem museus, sem aprenderem coisa nenhuma; e o fato é que nada viram, porque não têm a inteligência do que ali se

---

<sup>143</sup> Cf. LIMA, E. P. “ Da Escrita Total à Consciência Planetária ”. In : BRANDÃO, C. R.;

ALLESSANDRINI, C. D. e LIMA, E. P. *Criatividade e Novas Metodologias*. São Paulo : Editora Fundação Peirópolis, 1998

<sup>144</sup> p.12 e 15

<sup>145</sup> *Revista de Ensino* da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo. Publicação bimestral, inicialmente subsidiada pelo governo, surgiu em abril de 1902, tendo como seu redator chefe Arnaldo de Oliveira Barreto.

lhes deparou: cega é a observação, se o espírito for incapaz de representar e conceber o que presencia.

De tudo isso se conclui, sem rebuscar sofismas e adversativas, que exercícios gerais de observação, sem exercer o pensamento, são impossíveis; que a escola não desenvolverá, na criança, a atividade, a espontaneidade e o raciocínio, se não tiver as janelas abertas para a cidade, para a natureza, para a vida; que tudo o que permanece no estado da fórmula, tudo o que se refolha sob a letra, é morto, enquanto o espírito não fizer surgir das palavras a coisa visível e palpável, ativa, envolvida em nossa existência, que nos espera ao sairmos da escola, para ser examinada, interrogada e revelar-nos os seus segredos.

À medida então que a criança vai aumentando, sob a eficácia desse método, o seu vocabulário; à proporção que alarga suas idéias e se põe em relação com objetos mais variados — assim também vai dilatando a sua habilidade de escrever.<sup>146</sup>

Assim, já podemos perceber que o preâmbulo do *Livro de Composição* expressa preocupações ligadas a questões de linguagem propriamente, enquanto *Exercícios de Estylo*, de Felisberto de Carvalho, trazia uma estrutura mais próxima dos Livros de Leitura da época, que apresentavam apenas seleções de textos. No último excerto citado à página 102 deste trabalho, vemos, por exemplo, dentro da especificidade de abordar questões ligadas ao tema da construção de textos pelo aluno, Olavo Bilac e Manoel Bonfim mencionar os cuidados que o professor deve ter com a correção das produções escritas realizadas pelos alunos, não se limitando a ser um mero detector de falhas no uso da norma culta. Trata-se de um comentário de grande relevância ainda hoje, mais de um século depois, quando muitos professores limitam seu trabalho de correção de textos a assinalar problemas de ordem gramatical.

Se, conforme vimos, há essa evidente valorização da estruturação mental do texto a ser produzido, o preâmbulo chama a atenção também por um outro aspecto: a tentativa de padronizar regras que propiciem a expressão adequada à modalidade culta escrita. Em vários momentos referindo-se à inexperiência do estudante em seu contacto com a escrita, os autores propõem uma série de pequenos conselhos práticos, como evitar o “queísmo”, o abuso das orações explicativas, a linguagem afetada, recheada de preciosismos, a repetição de vocábulos, entre outras coisas. Todavia, entre essas sugestões, insistem por demais no texto sintético e nos períodos curtos, incorrendo numa generalização nem sempre benéfica, como fica evidente no próprio exemplo que usam:

---

<sup>146</sup> CARVALHO, Augusto R. “Da composição e do estilo”. In: *Revista de Ensino* da Associação Beneficente do professorado Paulista, ano II, n.º 4, out. 1903

*Ontem estava eu numa praça da cidade às duas horas da tarde, havendo grande movimento de povo e cruzando-se muitos carros em todas as direções, quando vi um pobre homem, que passava carregando uma pesada mala, ficar entre uma carroça e um tronco de árvore, e querendo fugir, escorregar e cair, com tanta infelicidade que teve uma perna quebrada.*

.....

*Vejamos como é fácil dizer, em pequenos períodos, tudo quanto se disse naquele primitivo período de sessenta palavras:*

*« Ontem, estava eu numa praça da cidade. Eram duas horas da tarde. Havia grande movimento de povo. Cruzavam-se muitos carros em todas as direções. Um pobre homem que passava, carregando uma pesada mala, ficou entre uma carroça e um tronco de árvore. Quis fugir. Mas escorregou e caiu, com tanta infelicidade, que teve uma perna quebrada.»*

*Basta comparar as duas composições para ver que a segunda é muito mais clara<sup>147</sup>.*

Ora, os períodos curtos, apresentados na reconstrução do excerto, e que servem como modelo para a escrita do aluno, deixaram o texto por demais entrecortado, tirando a fruição natural da narrativa. E, mesmo com a argumentação de que um autor já experiente poderia fazer uso de composições mais prolixas, os autores impõem ao aluno uma obrigação de textos sintéticos, formados por períodos curtos, que nem sempre lhe seriam de fato essenciais para o bom domínio da linguagem escrita.

O mesmo acontece em relação às noções sobre coesão e coerência interna e externa. Ainda que seja louvável a preocupação com a organização textual, os autores do livro acabam assumindo um posicionamento excessivamente prescritivo, ao incitarem os aprendizes a evitar as conjunções. Estas, na terminologia de Leonor Lopes Fávero, são mencionadas como um recurso de coesão seqüencial, e, mais especificamente, como operadores discursivos, os quais, segundo a autora, têm por função estruturar, através de encadeamentos, os enunciados em textos, dando-lhes uma direção argumentativa, isto é, orientando o seu sentido em dada direção.<sup>148</sup>

Repare-se como, partindo de uma visão didática e compreensível, os escritores terminam sua sugestão expondo uma postura radical demais, ao pregarem aos alunos o abandono no uso de um importante instrumento de coesão:

<sup>147</sup> Livro de Composição, p. XVII do preâmbulo.

<sup>148</sup> FÁVERO, L.L. *Coesão e Coerência Textuais*. 5.ed. São Paulo: Ática, 1998, p.35

*Entrando na matéria, é preciso saber desenvolvê-la. Surge aqui um dos maiores embaraços dos nóveis escritores: trazer o raciocínio, do começo ao fim, ligado e uniforme.*

*O pensamento como que se evapora sob o bico da pena. O assunto parece que foge a cada período que finda, e o pobre principiante, receoso de perder a sua ordem de idéias, alonga-se quanto pode.*

*Ele sente que não está dito tudo, mas, findo um período, não sabe como recomençar. Para prosseguir cria ligações visíveis, recorrendo às copulativas, dispositivas, etc. Os períodos, desconexos quanto ao pensamento, amarram-se uns aos outros por uma serie de porém, logo, ora, contudo, então... , tudo porque o principiante não compreende que a unidade do estilo e a ligação dos períodos fazem-se pelo pensamento e não apenas pelas palavras.*

*Quanto mais copulativas e dispositivas e subordinativas, menos clareza, maior dificuldade para manter a unidade do pensamento. Cada uma partícula dessas é um incidente que se abre para obscurecer o raciocínio, é um desvio que se oferece ao escritor para afastá-lo do objeto principal.<sup>149</sup>*

Ainda que aceitemos ser o excesso no uso de conectivos uma forma de tornar a escrita artificial e pouco fluente, por outro lado, não podemos julgar correta a expressão final dos autores, segundo a qual “cada partícula dessas obscurece o raciocínio”, uma vez que estas podem ter um efeito inverso, explicitando ao leitor o sentido que se quer dar ao texto e às ligações pretendidas para as idéias.

Apesar desses excessos, justificáveis se pensarmos no sentido utilitarista que a escola do final do século quer imprimir às disciplinas, como um todo o preâmbulo do livro se mostra valioso, dada a gama de pequenas sugestões práticas, tanto para o estudante aprimorar sua escrita quanto ao professor conduzir suas aulas, já que para este são sugeridas várias estratégias de como intervir adequadamente, auxiliando o aluno em sua tarefa de expressar-se por escrito e corrigindo suas produções. direcionando a escrita em aula. Nesse aspecto, conforme se percebe, tal preâmbulo atua como um *manual do professor*, que hoje muitos livros didáticos fornecem em anexo à obra<sup>150</sup>.

Uma observação que os autores fazem ainda durante o preâmbulo, e que não poderia deixar de ser citada<sup>151</sup>, dada a especificidade da sugestão para o trabalho com

<sup>149</sup> p.16-17

<sup>150</sup> Novamente aqui me servi do ponto de vista defendido por Marisa Lajolo em *Usos e Abusos da Literatura*.... Cf. p. 56

<sup>151</sup> O motivo de fazer referência a esta sugestão sobre a diferenciação de adjetivos está na real utilidade que vejo em alertar aos alunos sobre a necessidade de objetivar o significado de certos adjetivos, ou substituí-los por expressões mais precisas. De fato, em oito anos atuando como professora de Redação em escolas de Ensino Médio e cursos pré-vestibulares, não havia encontrado em nenhum material didático voltado às aulas de produção de textos comentário tão específico e com resultados eficientes para o aprimoramento da

textos descritivos, trata-se da diferenciação interna que estabelecem entre os adjetivos. Os autores comentam que é corriqueiro, em descrições, alunos empregarem adjetivos que são imprecisos, o que dificulta a caracterização do objeto ou ser. Como forma de evitar o problema, Bilac e Bonfim sugerem que se empreguem adjetivos, ou locuções adjetivas, mas de teor mais concreto e objetivo. Observe-se a precisão do comentário:

*Do exagero de detalhes deriva um outro vício: o abuso de qualificativos.*

*É muito comum nos escritores novos, ansiosos por traduzir impressões que não se delinearam no seu espírito. Não sabem dizer o que viram, não sabem destringer os elementos da impressão que sentiram, e querem impô-la à força de epítetos: “Por uma bela manhã, passeávamos por um ameno jardim, quando avistamos uma pobre mulher conduzindo uma linda e graciosa criança...”. E nada mais o escritor diz quanto à análise ou descrição dos elementos que concorrem para fazer bela a manhã, ameno o jardim, pobre a mulher, e linda a criança. Seria preferível que omitisse esses epítetos e, em vez deles, desse alguns traços ligeiros e largos sobre o aspecto geral de cada um desses objetos.*

*É preciso que o escritor se capacite de que o qualificativo é um mero ornamento, um auxiliar, para a impressão que queremos produzir; de nada valerá, se o leitor não conhecer os fatores dessa impressão.*

*Desse abuso de adjetivos nasce um estilo retumbante e vazio, e muita confusão de idéias pela aproximação e acúmulo de palavras que, às vezes, até se contradizem.<sup>152</sup>*

Essa riqueza de comentários e uma visão bastante concreta da realidade da produção textual, por parte dos escritores, fazem com esse preâmbulo crie uma expectativa muito favorável ao desenvolvimento do livro quanto às questões de linguagem, o que, em parte, não se confirma, conforme veremos em seguida.

---

capacidade descritiva do aluno, no que diz respeito ao uso de adjetivos. Foi por nutrir tal opinião que resolvi utilizar a sugestão de Bilac e Bonfim, propondo exercícios de especificação de adjetivos inicialmente muito abstratos aos meus alunos de curso pré-vestibular em 1999, e julgo ter obtido bons resultados com isso.

<sup>152</sup> p.22-23

### C. A divisão dos exercícios

Assim como em *Exercícios de Estylo*, o *Livro de Composição* se organiza a partir de textos a serem reescritos pelo aluno. Se na primeira obra a estratégia era apresentar em uma divisão do livro (primeira parte) o texto a ser reescrito e sua separação em itens (“esboço”), em uma segunda divisão somente o “esboço” (segunda parte) e como uma terceira etapa textos em verso a serem transformados em prosa, a estratégia adotada por Olavo Bilac e Manoel Bonfim é um pouco diferente, mantendo os mesmos princípios gerais.

A obra é dividida em oito capítulos :

- 1) Enumerações
- 2) Exposições
- 3) Narrações
- 4) Descrições
- 5) Contos
- 6) Cartas
- 7) Dissertações
- 8) Resumos

Observando essas divisões quanto aos tipos de textos, já percebemos que o *Livro de Composição* traz uma estrutura mais delimitada quanto às questões de linguagem em relação a *Exercícios de Estylo*, que propunha a divisão do livro apenas a partir de quantas etapas do exercício de reescrita seriam fornecidas. Também, ao iniciar alguns capítulos (narrações, descrições, cartas e dissertações) os autores fazem uma apresentação das características daquele determinado tipo de texto e expõem necessidades para um bom desenvolvimento da expressão escrita dentro daquele gênero em questão, etapa que nomeiam por “Notas Preliminares”.

Ao contrário de *Exercícios de Estylo*, quanto à escolha dos temas a serem desenvolvidos pelo aluno, Olavo Bilac e Manoel Bonfim parecem limitar o conteúdo do texto selecionado à sua função de servir como um treino de redação. Em Felisberto de

Carvalho, conforme já discutimos no capítulo anterior, associa-se ao exercício de escrita um caráter informativo ou formador de moral, segundo o tema do texto selecionado.

Vejamos a escolha de temas:

### **Enumerações**

- Material escolar
- Sala de aula
- O corpo humano
- As peças do vestuário masculino
- Os braços
- O que bebemos
- As pernas
- Uma rua
- O quarto de dormir
- A cozinha
- Órgãos que se encontram na cabeça
- O ano passado

### **Exposições**

- Trabalhos escolares
- Conduta na mesa
- Trajeto da escola
- Ocupação da tarde
- As divisões do tempo
- Um serão em família
- Emprego das horas da manhã
- A cabra cega
- A construção de uma casa
- O asseio
- Lavagem da baixela
- Os tetos
- Meu quarto de dormir



**Narrações**

- “O mentiroso”
- “O incêndio da barca terceira”
- “O carro mal assombrado”
- “Uma visita inesperada”
- “Um distraído”
- “O segredo da prosperidade”
- “O medo”
- “Um bom indício”
- “A gulosa”
- “O grão de trigo”

**Descrições**

1) descrições de objetos:

- Uma caneta
- Um boné
- Um livro de leitura
- Uma cadeira
- Uma carteira
- Um ovo de galinha
- Um caderno de escrita
- Uma mesa de jantar
- Um tinteiro
- Um lápis
- Relógio de parede

2) Conjunto de objetos:

- A sala de jantar
- Uma capelinha
- Uma praça pública
- Uma casa

- O quarto de dormir
- Uma roupa nova
- Uma mesa posta para o jantar de uma pessoa
- A sala de aula

### 3) Jardins, cidades, paisagens, etc.

- Visita a um mercado
- Um jardim particular
- Galgando serras
- Descrição geográfica
- Uma cidade da era colonial
- Visita a uma gruta
- Botafogo
- Um jardim público
- Paisagem
- Da minha janela
- Panorama de uma cidade à noite
- Um quadro

### 4) Descrição de Animais

- Uma borboleta
- Um papagaio
- O gato
- O cão
- Uma galinha com pintos
- Um peixe
- Um boi
- Um leão
- Uma aranha

### 5) Descrição de Indivíduos

- Machado de Assis

- Deodoro da Fonseca
- Marechal Floriano
- Um excêntrico — retrato físico e moral
- Uma mulher
- Um homem empertigado
- Um tipo de enfezado
- Um homem robusto
- Um retrato
- Retrato de um velho
- Um casal

6) Descrições de cenas da natureza e da vida humana

- O jogo dos quatro cantos
- Passeio matinal à Gávea
- Curso Complementar
- O boi
- Uma tempestade
- O quadro
- O nascer do dia
- Um rio
- Um batalhão em marcha
- O acendedor de lampiões
- A noite e as estrelas

7) Estados da alma

- Um prêmio
- Visita a um doente
- A vida no campo
- Tarde de inverno
- Impressão de uma festa
- Uma mendiga

### **Contos**

- “A criança e o cego”
- “O ovo de Colombo”
- “O céu”
- “A proclamação da República”
- “O colono”
- “A boneca”
- “Os três grãos de milho”
- “O velho arquiteto”
- “Plutão”

### **Cartas**

- Carta de saudação em 1.º de janeiro
- Carta pedindo um emprego
- Carta de informações de um negociante a outro sobre pretendente a emprego
- Carta participando uma viagem por motivo de moléstia em pessoa da família
- Carta ao professor depois de haver deixado a escola
- Carta a uma irmã relatando a aquisição da antiga casa da família
- Carta a um irmão aconselhando-o sobre o melhor meio de empregar as suas economias
- Resposta à carta anterior
- Carta pedindo emprestado um livro
- Carta a um amigo fazendo-lhe uma encomenda
- Carta relatando um incidente

### **Dissertação**

- A caridade
- A experiência
- Ar atmosférico
- A compaixão
- Amor filial. Dedicção

- A escola e a instrução
- Calar a tempo
- O exemplo e a repreensão

### **Resumos**

- Y-Juca Pirama
- O Pequeno Polegar e o Barba Azul

Conforme se vê, o livro traz uma série de exercícios para cada tipo de texto, sendo ainda sugeridos ao final de cada capítulo outros assuntos que poderiam servir como tema para escrita naquele gênero da linguagem. De acordo com o que se observa na divisão acima, os temas sugeridos remontam ao universo escolar e a elementos comuns à vida da criança (“a cozinha”, “o quarto de dormir”, “as peças do vestuário masculino”, etc.), além de propostas ligadas ao estudo biológico, como “o corpo humano”, “as pernas”, “os braços” e “os órgãos que se encontram na cabeça”, que, segundo já discutimos no capítulo referente a *Exercícios de Estylo*, estavam em evidência na época, dada a grande repercussão dos estudos de ciências naturais e à crença dos intelectuais no Cientificismo:

*É nas ciências naturais (física, química, botânica, zoologia, biologia, etc.) que os melhores pensadores têm colhido os elementos da disciplina mental que evidenciou os méritos da intuição como método pedagógico. Já não há empirismo: há ciência na educação do homem.*

*Sem o estudo da natureza e das leis físicoquímicas e biológicas que a regem, não há mestres que estejam à altura de sua missão<sup>153</sup>.*

O destaque dado a esses temas biológicos, no entanto, é menor do que víamos na obra de Felisberto de Carvalho, em que várias páginas eram dedicadas à exposição do assunto. Em Bilac e Bonfim, a preocupação central parece estar em orientar o exercício de reescrita. Vejamos a primeira atividade proposta no livro:

*Material escolar*

*Sumário:*

---

<sup>153</sup> Caetano de Campos citado por REIS FILHO, Casemiro dos. *A educação e a ilusão liberal*, p.60.

*Livros, cadernos, penas, canetas, lápis, porta-livros, pastas, bolsas, todos os objetos, em suma, usados nos trabalhos escolares.*

*Direção:*

*Dizer o que é material escolar. — Quantas espécies de objetos compreende esse material. — Mencionar, em geral, essas divisões. — Dizer para que serve cada uma delas.— Enumerar, detalhadamente, as peças do material e dar o uso particular de cada uma delas.*

*Modelo:*

*Material escolar é o conjunto de objetos de que me sirvo em aula, ou em casa, para o meu estudo. Desses objetos há três espécies: os livros e os cadernos que me servem para a leitura e escrita; os instrumentos de que me utilizo para escrever ou desenhar; e as pastas e o porta-livros. Esse último é acessório; tenho-o para agasalhar e conduzir os outros.*

*Os livros são: os de leitura, um de geografia, um de lição de coisas e um de história; os cadernos são: de caligrafia e cadernos em branco, que uso para os exercícios de português, de aritmética, de desenho linear e de geometria.*

*Dos instrumentos, as penas, as canetas e lápis servem para escrever, a régua para tirar linhas retas, o tinteiro para guardar tinta, o compasso para medir e comparar as distâncias e para traçar circunferências ou arcos, o esquadro para marcar ângulos retos ou levantar perpendiculares, o transferidor para medir os ângulos, a ardósia para fazer ligeiros exercícios de português, de matemática, de desenho linear ou de caligrafia, o giz para escrever no quadro negro, o porta-crayon, ou fusain, na prática do desenho de ornato ou de figura<sup>154</sup>.*

A “direção” equivale ao “esboço” que encontrávamos na obra de Felisberto de Carvalho e o “modelo” pode ser associado aos próprios textos que *Exercícios de Estylo* apresentava. Assim, novamente a reescrita é colocada como estratégia para o aluno desenvolver sua capacidade de expressão, o que nos leva a concluir que a escola da época vinculava a capacidade de redação à imitação, uma vez que, conforme pode ser percebido no exercício acima, pouca oportunidade tais exercícios deixavam para o aluno desenvolver seu texto com autonomia.

Assim, ao longo do livro, Olavo Bilac e Manoel Bonfim começam todo capítulo com essas três etapas de produção do texto indicadas, depois, sendo fornecidos seis ou sete “modelos”, os exercícios passam a apresentar apenas o sumário e a “direção”, para como último item do capítulo sugerirem apenas os temas. Essa redução de etapas pode ser entendida como uma estratégia didática, visto que, dominando, a partir dos exercícios realizados, determinado gênero de linguagem, os alunos vão ganhando independência para construir suas próprias produções.

---

<sup>154</sup> *Livro de Composição*, p. 2

Da mesma maneira que em *Exercícios de Estylo*, o Livro de Composição também traz textos ligados a valores morais (caridade, compaixão, obediência filial...), mas deixam de ser mencionados os aspectos de punição, que em Felisberto de Carvalho víamos associada inclusive à morte. Pelo contrário, o *Livro de Composição* expõe textos que relatam o lúdico, como a brincadeira da cabra cega e o jogo dos quatro cantos, além de textos com histórias de humor, como “A Gulosa” e o seguinte:

*Um distraído*

*Sumário:*

*Justino é muito distraído. Vai visitar uma senhora; esquece que é visita, supõe-se em sua casa. Chega a hora de jantar; Justino convida a senhora a “ficar para o jantar”. A senhora não aceita, mas deixa-se ficar. Vem o criado anunciar o jantar, e Justino cai em si.*

*Direção:*

*Apresentar o Justino como um indivíduo distraído. — Contar algumas das suas distrações mais comuns. — Dizer que a senhora conhece-o bem. — Mencionar a hora em que ele se apresenta. — Dizer que a conversação se animou. — Citar alguns atos que mostrem como Justino chegou a iludir-se sobre a sua situação. — Dizer qual o seu espanto quando vê as horas passando. — Mencionar o tom de naturalidade quando a senhora recebeu o convite. — Dizer que o Justino só se deu por achado, quando verificou o engano<sup>155</sup>.*

Esse distanciamento do rigor que *Exercícios de Estylo* apresentava quanto à questão da transmissão de valores morais pode ser entendida como marca de um momento em que a escola começa a libertar-se de seu caráter formador de valores morais, de conotação religiosa, e os valores cívicos passam a ser privilegiados, o que é facilmente inteligível se pensarmos em Olavo Bilac como representante- mor da Liga de Defesa Nacional e escritor deste livro. Veja-se na descrição do Marechal Deodoro da Fonseca, que segue, como é intensificado o sentimento republicano:

*Deodoro da Fonseca*

*Sumário:*

*Fazer o retrato físico do marechal Deodoro, guiando-se pela gravura.*

---

<sup>155</sup> *Livro de Composição*, p. 43

*Direção:*

*Dizer quem era. Aspecto geral: estatura; alto, magro, esbelto, elegante, aparência de robustez. — Cor; morena. — Idade: 50 a 55 anos. — Cabeça bem conformada, grande. — Fronte larga. — Cabelos, anelados, grisalhos. — Olhar, expressão: vivos, inteligentes. — Nariz, aquilino. — Barba : farta, grisalha, aberta em leque. —Dizer qual a expressão geral da fisionomia: franqueza, vigor, audácia.*

*Modelo:*

*O primeiro presidente da República Brasileira, Manoel Deodoro da Fonseca, era quando faleceu, homem de perto da sessenta anos de idade apesar de acabrunhado por moléstias, era ainda robusto. Alto, de tronco largo, esbelto, de aparência nobre e altiva, era um belo espetáculo vê-lo a cavalo, à frente das tropas. A sua cabeça era forte e grande. A testa amplíssima, coroada de raros cabelos revoltos. A barba, larga, grisalha, aberta em forma de leque, emoldurava uma bela face de soldado e de homem de ação. O seu nariz era bem feito e aquilino; a boca enérgica e expressiva; os olhos vivos, inteligentes, audazes. Era moreno. A sua fisionomia era expressiva e franca: tudo nela respirava lealdade e atrevimento. Tinha qualquer coisa da fisionomia de um leão, e ao mesmo tempo, da fisionomia de uma águia.<sup>156</sup>*

Conforme é possível perceber, as comparações com os animais têm como intenção enaltecer o primeiro Presidente do Brasil República. Floriano Peixoto como outra personalidade a ser descrita e o conto sobre a Proclamação da República confirmam o caráter de valorização cívica que o *Livro de Composição* apresenta e a que *Exercícios de Estylo*, ao menos quanto ao sistema republicano, não dava ainda destaque.

---

<sup>156</sup> *Livro de Composição*, p.111



## Considerações finais

Enveredar-me pelos caminhos da pesquisa em História da Educação no Brasil levou-me a rever certos conceitos que aceitava a respeito da noção de “modernidade”. Isso porque, inicialmente, o contato com os livros didáticos do final do século XIX fazia-me considerar seus autores vanguardistas em relação à época em que viviam, pois várias concepções pedagógicas e sobre linguagem (a consciência sobre as noções de coesão e coerência dentro do texto, por exemplo, a crítica ao ensino da Gramática Normativa de modo teórico apenas e desvinculado do texto...) que expunham me pareciam extremamente atualizadas, e, durante esse momento inicial do trabalho, eu via tal característica não como de manutenção de certos pontos de discussão em nossa sociedade, mas, sim, como um traço de inovação representada por alguns intelectuais da época.

Conforme o trabalho foi-se desenvolvendo, no entanto, percebia que grande parte dos problemas ligados à educação atualmente (baixos salários de professores, qualidade de ensino insuficiente, ensino de nível médio sendo considerado por muitas pessoas apenas como uma preparação para os cursos superiores, e por isso superficial e com formação fragmentária, etc.) já apareciam em meados do século XIX ou até mesmo antes dele. E daí, então, encontrei historiadores que me esclareciam o sentido de “duração histórica”<sup>157</sup>, do *continuum* em que nos encontramos e, em especial na área da educação, como o modelo implantado de escolarização desde a chegada da família Real ao Brasil, em 1808, foi sofrendo alterações lentas.

Nesse aspecto, ter buscado uma visão geral do que acontecia, em termos educacionais, no Brasil antes da Primeira República (e que está sintetizado como o primeiro capítulo desta dissertação) foi importante para que eu entendesse as diferenças de encaminhamento que escola de caráter humanístico e universalizante tinha em relação ao teor técnico e mais pragmático que o Marquês de Pombal tenta implantar em Portugal e, como decorrência, no Brasil-colônia, no século XVIII, tendência que vai ressurgir, ou assumir nova roupagem, com o Positivismo do final do século XIX.

---

<sup>157</sup> Jacques Le Goff é um autor a ser mencionado como referência a esta discussão: Le GOFF, Jacques. *História e memória*.. 4.ed. Campinas,SP: Editora da UNICAMP, 1996.

Quanto à análise dos dois livros didáticos selecionados, seu estudo mostrou-me a necessidade de resgatar, em alguns momentos dentro dos cursos de Redação que a escola atual oferece, a materialidade que os exercícios de reescrita propostos nos livros de redação do final do século XIX podem representar para o aluno. Isso porque há certos momentos em que nossos estudantes sentem-se inseguros sobre os meios de organizar-se um texto escrito ou mesmo não se julgam preparados para transformar seus pensamentos em palavras escritas, necessitando de modelos de encaminhar-se o desenvolvimento do texto.

Nesse sentido, os dois livros analisados podem ajudar o professor do século XXI a repensar a necessidade de tornar concreto, materializado, o conteúdo de nossas aulas, pois muitas vezes limitamos nossa ação a um nível de discussão oral sobre determinados temas para escrita e, quando o aluno se vê diante da tarefa de transpor para a escrita uma série de idéias abordadas durante a aula, sente-se frustrado e incapaz de organizar sua produção. Em outros momentos, concentramos o trabalho com redação em classe apenas em atividades motivadoras de algo muitas vezes indefinido para nós mesmos, professores: a questão da criatividade.

Genouvier e Peytard, discutindo os diferentes caminhos que a escola adotou ao longo do tempo para desenvolver a capacidade de expressão escrita do aluno<sup>158</sup>, comenta o equívoco de substituírem-se os exercícios de redação pelos exercícios de leitura, como se automaticamente incorporássemos dos escritores sua linguagem, sem termos de construirmos a nossa. Sem desconsiderar o papel primordial da leitura como condição para a boa escrita, não é possível que lidemos com a idéia da construção textual como se ela fosse apenas reflexo da leitura, até porque, mesmo gostando do estilo de certos escritores, nem sempre o adotamos em nossa prática. Os autores mencionados acima, inclusive, apontam a possibilidade de o aluno ver-se intimidado diante da escrita quando tem como padrão de escrita adequada apenas o modelo literário:

Que a leitura seja um auxílio indispensável da redação é uma verdade bem estabelecida. Necessária, a leitura não é porém suficiente. Se o modelo literário pode estimular, também pode provocar “bloqueios”. O aluno, quando lê os grandes escritores, tem a sensação de entrar num universo estranho onde tudo é mais bem

---

<sup>158</sup> GENOIVIER, E. e PEYTARD, J. *Linguística e Ensino de Português*. Trad, Rodolfo Ilari. Coimbra: Livraria Almedina, 1974.

falado do que ele próprio jamais falará, onde tudo é mais “belo” do que imaginava: a escritura literária impressiona-o por seu virtuosismo e sua perfeição e ele cede ao encantamento de uma linguagem que desdobra airosamente o ritmo de suas frases<sup>159</sup>.

Atualmente, em certos autores de livros didáticos, o que verificamos é um outro tipo de equívoco: em prol da criação de um estilo próprio, do desenvolvimento da tão polêmica criatividade ou de “motivar” o aluno, sensibilizando-o para a atividade escrita, deixa-se o aluno órfão de textos bem construídos e que possam servir-lhe de parâmetro para alcançar-se uma boa expressão, e investe-se apenas em exercícios que motivem seu desejo de expressar-se por escrito.

Estudar *Exercícios de Estylo e Livro de Composição* tem grande sentido, se pensamos nisso, pois conseguimos recuperar um pouco de uma preocupação com a materialidade que caracteriza o texto escrito, na medida em que os autores fornecem o conteúdo de textos divididos em itens para o aluno organizar, tornando-o um todo coeso, e depois apresentam exemplos de como poderia ser feita a produção. Com isso, tornam concreto o caminho que o aluno deve seguir para realizar seu texto.

É claro que não é o suficiente para auxiliarmos nossos alunos, mas pode tornar-se um bom auxiliar naqueles momentos em que o aluno ainda não ganhou segurança na atividade escrita, e, ao lado das sensibilizações e das discussões prévias sobre o conteúdo do texto a ser produzido, faz-se necessário trazer uma produção já iniciada (caso do texto dividido em itens) ou alguns exemplos de se construir o texto em questão.

Quanto ao estudo histórico voltado para o período da Primeira República, este levou-me a um momento em que a escola nutria ainda um compromisso explícito com sua função de transmitir valores, sejam cívicos sejam religiosos, e em que os autores de livros didáticos assumiam a missão de construir uma literatura didática nacional. Observar esse período leva a uma reflexão inevitável sobre a suposta neutralidade que a escola adotou nas últimas décadas do século XX, refém de uma visão tecnicista, apegando-se à necessidade de limitar-se ao conteúdo programático a ser transmitido, e atualmente parece querer abolir,

---

<sup>159</sup> Id., *ibid.*, p.386

ensaando novamente assumir sua influência enquanto transmissora de valores morais<sup>160</sup> ou ao menos noções sobre ética e cidadania.

Em relação às diferenças entre as duas obras, percebemos a organização de Exercícios de Estylo ainda muito semelhante à estrutura dos Livros de Leitura, sem muitas abordagens de problemas de linguagem, deixando ao aluno a tarefa de ler e reescrever textos bem produzidos, e concentrando suas intenções na transmissão, por meio de textos selecionados, de informações ligadas às ciências naturais e conteúdos moralizantes. O *Livro de Composição para as séries complementares das escolas primárias*, por sua vez, mostrou-se uma obra mais preocupada em aproximar-se do público-leitor ao qual se dirige e agradar a ele, na medida em que coloca exercícios sempre envolvendo temas ligados à realidade imediata do aluno (sua sala de aula, seus objetos escolares, seu quarto de dormir...) e de caráter agradável a este (descrevendo brincadeiras infantis e narrando histórias bem-humoradas).

Nesse sentido, *Exercícios de Estylo* apresentou-se nesta pesquisa como uma obra voltada à defesa de valores morais e ao desenvolvimento de estudos científicos, enquanto *Livro de Composição* aproxima-se mais do seu objeto de estudo: a Língua Portuguesa e seus recursos de expressão, na medida em que o livro aborda uma série de questões ligadas à estruturação do texto escrito e propõe uma divisão em gêneros que devem ser treinados gradativamente, para que o aluno assimile as diferenças entre essas possibilidades de expressão.

Dando continuidade a esta pesquisa, em um futuro trabalho de doutoramento, a intenção é encontrar outros livros de redação produzidos no final do século XIX e que confirmem o privilégio da reescrita como estratégia de desenvolvimento da expressão escrita do aluno, ou verificar os caminhos que a escola seguiu, em relação à necessidade de auxiliar o aluno em suas atividades de comunicação escrita, nas décadas imediatamente posteriores ao período estudado.

---

<sup>160</sup> Indo além do conteúdo acadêmico, já existem escolas preocupadas até com a questão de transmitir boas maneiras (noções de “etiqueta”) aos alunos, segundo constata artigo publicado na Revista *Veja* de 21 de março de 2001, em que são mencionados uma série de colégios particulares paulistanos que têm investido em projetos deste tipo. (*Veja*, ed. 1692, ano 34, n. ° 11, p. 132-134)

## Bibliografia

ABREU, J. Capistrano de. *Capítulos de História Colonial (1500-1800) & Os Caminhos Antigos e o Povoamento do Brasil*. 5.ed. revista, prefaciada e anotada por José Honório Rodrigues, Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1963.

ANDRADE, Olímpio de Souza. *O livro brasileiro. progressos e problemas- 1920-1971*. Rio de Janeiro/Brasília: Editora Paralelo/Mec, 1974.

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara, 1978.

AUROUX, Sylvain. *A Revolução Tecnológica da Gramatização*. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1992.

AZEVEDO, Fernando. *A cultura brasileira*. 5 ed. rev. e ampl. São Paulo: Melhoramentos/EDUSP, 1961.

BAJTÍM, M. M. “El problema de los géneros discursivos.” In: *Estética de la creación verbal*. Trad. Tatiana Bubnova. México, Siglo Vientiuno, 1982.

BENJAMIN, Walter. *Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet, prefácio Jeanne Marie Gagnebin. 7.ed. São Paulo : Brasiliense, 1994. (*Obras escolhidas*, vol.1).

BITTENCOURT, Circe Maria F. *Pátria, civilização e trabalho: o ensino de história nas escolas paulistas (1917-1939)*. São Paulo. Edições Loyola, 1990.

\_\_\_\_\_. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. Tese de doutoramento apresentada ao departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.1993

BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

CABRINI, Conceição Aparecida. *Memória do livro didático. Os livros de leitura de Felisberto Rodrigues Pereira de Carvalho*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Departamento de Editoração e Jornalismo da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo. São Paulo: 1994.

CARVALHO, Marta M. Chagas de. *A escola e a República*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

CARONE, Edgard. *A República Velha. I. Instituições e Classes Sociais*. 3. ed. rev.e aum. São Paulo: DIFEL, 1975.

\_\_\_\_\_. *A República Velha. II. Evolução Política (1889-1930)*. 3. ed. rev., São Paulo: DIFEL, 1977.

CASTELO, José Aderaldo. *Manifestações literárias da era colonial*. São Paulo: Cultrix, 1962.

CHARTIER, Roger(org.) *Práticas de Leitura*. Introdução à edição brasileira: Alcir Pécora; trad.: Cristiane Nascimento; rev. da trad.: Angel Bojadsen. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

CHAGAS, Valnir. *Educação brasileira: o ensino de 1.º e 2.º graus*. 2.ed. São Paulo: Saraiva, 1980.

DIETZSCH, Mary Julia M. *Alfabetização: propostas e problemas para uma análise do seu discurso*. Tese de Mestrado apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo: 1979.

\_\_\_\_\_. “Cartilhas: a negação do leitor”. In: *Questões de Linguagem*. MARTINS, Maria Helena (org). São Paulo: Contexto, 1991.

FÁVERO, Leonor Lopes. *As concepções lingüísticas no século XVIII. A gramática portuguesa*. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 1996.

\_\_\_\_\_. *Coesão e coerência textuais*. 5 ed. São Paulo: Editora Ática, 1998.

FÁVERO, L. L. e KOCH, I. G. V. *Linguística Textual: Introdução*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1994.

FERRI, Mário Guimarães e MOTOYAMA, Shozo (coord.). *História das Ciências no Brasil*. São Paulo: EPU: EDUSP, vol. 1, 1979 e vol. 3, 1979-1981.

FRAGA ROCCO, Maria Teresa. *Crise na linguagem: a redação no vestibular*. São Paulo: Mestre Jou, 1981.

GENOUVRIER, E. e PEYTARD, J. *Linguística e Ensino de Português*. Trad, Rodolfo Ilari. Coimbra: Livraria Almedina, 1974.

Le GOFF, Jacques. *História e Memória*. Trad. Bernardo Leitão et alii. 4.ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996.

GUIMARÃES, Eduardo e ORLANDI, Eni Puccinelli (orgs.). *Língua e Cidadania. O português no Brasil*. Campinas: Pontes,

G. RODRIGUES. *O estylo em acção ou A arte de escrever ensinada pela prática*. São Paulo: Typ. a vapor de Hennies Irmãos, 1895.

GERALDI, João Wanderley(org.). *O texto na sala de aula*. 4.ed. Cascavel, Paraná: ASSOESTE- Editora educativa, 1984.

GHIRALDELLI, Paulo. *Educação e movimento operário*. São Paulo: Cortez: autores associados, 1987.

Haidar, Maria de Lourdes Mariotto. *O Ensino Secundário do Império Brasileiro*. São Paulo: EDUSP/Grijalbo. 1972.

HALLEWELL, Laurence. *O Livro no Brasil. (sua história)*. São Paulo: T.A. Queiroz Editor/EDUSP. 1985.

HOBBSAWM, Eric. *Sobre História*. Ensaios. Trad. Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

HOLLANDA, Sérgio Buarque. (org.) *História Geral da Civilização Brasileira*. Tomo II. O Brasil Monárquico. Volume 1: o processo de emancipação. 3.ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970.

LAJOLO, Marisa. *Do Mundo da Leitura para a Leitura do Mundo*. São Paulo: Ática. 1993.

\_\_\_\_\_. *Usos e abusos da literatura na escola: Bilac e a literatura escolar na República Velha*. Rio de Janeiro, 1982.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. *A Formação da Leitura no Brasil*. 2.ed. São Paulo: Ática, 1998.

\_\_\_\_\_. *Literatura infantil brasileira. Histórias e Histórias*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1991.

LEITE, Dante Moreira. *O caráter nacional brasileiro*. 4.ed., São Paulo: Pioneira, 1983

LEITE, Dante Moreira. “Análise de conteúdo dos livros de leitura da escola primária”. In: Pesquisa e Planejamento (Bol. Do CRPE) Ano IX, v.4, jun. 1960.

LEMOS, Cláudia. “Redações no vestibular: algumas estratégias”. In: *Caderno de pesquisa*. 23, 1977

\_\_\_\_\_. “Coerção e criatividade na produção do discurso escrito em contexto escolar” In: *Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 2.º grau*. Vol. III São Paulo, 1978.

LESSA, Renato. *A invenção republicana: Campos Sales, as bases e a decadência da Primeira República brasileira*. São Paulo: IUPERJ, 1988.

LIMA, Edvaldo Pereira. “Da Escrita Total à Consciência Planetária”. In: BRANDÃO, C. R.; ALLESSANDRINI, C.D. e LIMA E.P. *Criatividade e Novas Metodologias*. São Paulo: Editora Fundação Peirópolis, 1998.

MANGUEL, Alberto. *Uma História da Leitura*. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MATTOS, Luiz Alves de. *Primórdios da Educação no Brasil. O Período Heróico(1549 a 1570)*. Rio de Janeiro: Editora Aurora, 1958.

MARTINS, Nilce Sant’Anna. *História da Língua Portuguesa. Vol 1*. São Paulo: Ática, 1988.

MARTINS, Wilson. *A palavra escrita. História do Livro, da Imprensa e da Biblioteca*. São Paulo: Ática. 2. ed. ilustrada, revista e atualizada. 1986.

\_\_\_\_\_. *História da Inteligência Brasileira*. São Paulo: Cultrix/EDUSP. 1977. vl.2.

MARTINS, Maria Helena (org.) *Questões de linguagem*. São Paulo: Contexto, 1991.

MIRANDA, Maria do Carmo Tavares. *Educação no Brasil (Esboço de Estudo Histórico)*. Recife: Imprensa Universitária, 1966.

MOACYR, Primitivo. *A Instrução e a República*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1941, 2 v.

MORAES, Rubens Borba de. *Livros e Bibliotecas no Brasil Colonial*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora; São Paulo: Secretária da Cultura, Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo, 1979. (Biblioteca Universitária de Literatura Brasileira: Série A; vl. 6).

NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo: E.P.U./MEC, 1.<sup>a</sup> reimp. 1976.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e et alli. *A política do livro didático*. Summus/Edunicamp, 1984

PEIXOTO, Afrânio. *Ensinar a ensinar*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1923.

PFROMM Netto, Samuel, ROSAMILHA, Nelson e DIB, Cláudio Zaki. *O livro na Educação*. Rio de Janeiro: Primor/INL, 1974.

PILETTI, Nelson. *História da Educação no Brasil*. São Paulo: Ática, 1990.



PINTO, Edith Pimentel. *História da Língua Portuguesa. Vol XI. Século XX*. São Paulo: Ática, 1988.

PRADO Júnior, Caio. *Formação do Brasil Contemporâneo (Colônia)*. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1945.

REIS Filho, Casemiro dos. *A educação e a ilusão liberal*. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1981

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da Educação Brasileira. A Organização Escolar*. 7.ed. São Paulo: Cortez Editora, Autores Associados, 1987.

RAZZINI, Márcia de Paula G. *O espelho da nação: A Antologia Nacional e o ensino de Português e Literatura*. Tese de Doutorado. IEL: UNICAMP, 2000.

*Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Paulista*. Publicação bimestral subsidiada pelo Governo do Estado de São Paulo. Typographia do Diário Oficial. 1902-1905

RIZZINI, Carlos. *O Livro, o Jornal e a Tipografia no Brasil. 1500-1822. Com um breve estudo geral sobre a informação*. Rio de Janeiro, São Paulo, Porto Alegre: Livraria Kosmos Editora. 1946.

SILVEIRA BUENO, Francisco. *A arte de escrever*. 3.ed. São Paulo: Empresa gráfica da “Revista dos Tribunaes”, 1934.

SOUSA, Cynthia Pereira de (org.). *História da Educação: Processos, Práticas e Saberes*. São Paulo: Escrituras Editora, 1998

VIDAL, Diana Gonçalves e SOUZA, Maria Cecília Cortez C. (org.). *A memória e a sombra. A escola brasileira entre o Império e a República*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999

ZILBERMAN, Regina. “No começo, a leitura”. In: *Em aberto*, Brasília, ano 16, n. 69, jan./mar. 1996.

### **Livros didáticos utilizados como fonte de análise:**

BILAC, Olavo e BONFIM, Manoel. *Livro de Composição para o curso complementar das escolas primárias*. 2.ed. Rio de Janeiro: Laemmert e c. editores, 1904.

CARVALHO, Felisberto Rodrigues Pereira de. *Exercício de Estylo.Redacção*. Rio de Janeiro: B.L. Garnier, 1885.

**Outros livros didáticos consultados:**

BARBOZA, Severino Antônio M. *Redação: escrever é desvendar o mundo*. Colab. Emilia Amaral. 6.ed. Campinas, SP: Papirus, 1990

CASTRO, Maria da Conceição. *Redação Básica*. 1.ed. São Paulo: Saraiva, 1998

GRANATIC, Branca. *Técnicas de Redação*. 3.ed. São Paulo: Scipione, 1996

MESERANI, Samir. *Redação escolar: criatividade, 2º grau*. 2. ed. São Paulo: Ática. 1995.

MOISÉS, Massaud. *Guia prático de redação*. 4.ed. São Paulo: Cultrix, 1968.

MOURA, Francisco. *Trabalhando com dissertação*. 2.ed. São Paulo : Ática, 1992

OITICICA, José. *Manual de estilo*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1925.

RIBEIRO, João. *Grammatica Portugueza. Curso Médio. Segundo ano de Portuguez*. 30º ed. Rio de Janeiro: Francisco Al vês, 1916.

TERRA, Ernani e NICOLA, José. *Redação para o 2º grau*. 2. ed. São Paulo: Scipione. 1996.