Giselle Fernandes

*Composição de textos na escola brasileira:
em busca de uma história*

*Do Ratio Studiorum aos manuais de estilo
do final do século XIX*

Universidade de São Paulo
Tese de doutoramento
São Paulo
Junho de 2006
Giselle Fernandes

Composição de textos na escola brasileira:

em busca de uma história

*Do Ratio Studiorum aos manuais de estilo do
final do século XIX*

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Mary Julia Martins Dietzsch

São Paulo- 2006

*Ao Ary, Shinji e Guilherme, três
homens que pontuam a minha
existência.*

À Olga, minha mãe.

*Pobre velha música!
Não sei por que agrado,
Enche-se de lágrimas
Meu olhar parado.*

*Recordo outro ouvir-te.
Não sei se te ouvi
Nessa minha infância
Que me lembra em ti.*

*Com que ânsia tão raiva
Quero aquele outrora!
E eu era feliz! Não sei:
Fui-o outrora agora.*

Fernando Pessoa

Resumo

Este trabalho corresponde a uma pesquisa histórica em torno do ensino de produção de textos na escola brasileira. O objeto central de análise é um livro escolar publicado no Rio de Janeiro em 1883, o *Manual de Estilo*, de V. Sá de Menezes. Escrito para, segundo esclarece seu autor no prefácio, “habilitar” os alunos na “prática da redação”, o livro se trata de uma versão em síntese do conteúdo presente nos manuais de retórica em circulação nas escolas do período. Em busca de entendimento sobre a tradição do ensino retórico com que o livro dialoga, parte-se de observações sobre os tipos de atividades de escrita propostas no *Ratio Studiorum*, método de ensino seguido pela ordem dos jesuítas e que representa algo do que seria o ensino de escrita entre os séculos XVI e XVIII; posteriormente fazem-se considerações sobre a orientação pombalina para o ensino de retórica e de Língua Portuguesa. No capítulo 2, centrando-se então sobre o século XIX, busca-se um panorama da situação em que estariam se organizando o ensino primário e secundário brasileiro, a fim de entender-se o *Manual de estilo* em sua realidade de existência. A partir daí o trabalho concentra-se na leitura analítica do livro, o que corresponde aos capítulos 3 e 4 da tese, nos quais se discute a presença de uma concepção de linguagem como expressão do pensamento, as repercussões geradas por ela quanto ao tipo de ensino proposto por esse e outros livros didáticos do período e, no âmbito dos gêneros e tipologia textual, a presença da tipologia “descrição, narração, carta”. Esta tipologia conduz as atividades de escrita do *Manual de estilo* e de uma série de livros de composição e manuais de português entre os anos finais do século XIX e iniciais do século XX, aspecto sobre o qual traçamos uma série de observações. A constatação do predomínio dessa tipologia para o ensino de produção textual nos leva à hipótese de que a tipologia “descrição, narração, dissertação” no universo escolar teria presença somente a partir do século XX, ponto de vista a partir do qual se conclui a análise. A fundamentação teórica da pesquisa tem sua base nos estudos franceses sobre cultura escolar e história das disciplinas escolares desenvolvidos nas últimas décadas por autores como Jean Hébrard, Anne-Marie Chartier e André Chervel. Para o estudo da escola e livro didático brasileiros foram

referências centrais trabalhos de Circe Bittencourt, Luciano Mendes de Faria Filho, Antonio Augusto Gomes Batista e Diana Gonçalves Vidal. Sobre o ensino de retórica a leitura se ancora em estudos de Roberto Acízelo de Souza, João Adolfo Hansen, José Maria Paiva e Walter Ong. Sobre gênero e tipologia textual referências centrais vêm de Mikhail Bakhtin, Schneuwly e Dolz, Jean-Michel Adam, Guiomar Ciapuscio e Helena Nagamine Brandão.

Unitermos: ensino, escrita, redação, retórica, livro didático, linguagem e pensamento, tipologia textual

Linha de Pesquisa: Linguagem e Educação

Banca Examinadora: Orientadora: Maria Julia Martins Dietzsch

Examinadores: Andrea Viana Daher

Cláudia Leme Ferreira Davis

Neide Luzia de rezende

Marta Maria Chagas de Carvalho

Data da Defesa: 17 de agosto de 2006

Contato: giselle.fer@bol.com.br

Abstract

This study is a result of a historical research about the teaching of composition in the Brazilian school. The work focuses a school textbook published in Rio de Janeiro in 1883, *Manual de estilo*, by V. Sá de Menezes. Written to help students in the process of writing, this book is a synthesis of the content presented in Rhetoric textbooks that were used in schools at the end of the 19.th century. Then, in the intention to understand part of the Rhetoric tradition that *Manual de Estilo* dialogues with, we begin this thesis discussing *Ratio Studiorum*, the Jesuit school's pedagogic method. The goal was to identify different writing types of exercises proposed by the humanistic model of education followed by this religious segment. The choice for the Jesuits came from their importance at the Brazilian educational process during the period from XVI to XVIII century. From the second half of the XVIII century, we selected the orientation of writing education found in *Verdadeiro método de estudar*, by Luis Antonio Verney, and in "Instrucções para os Professores de Grammatica latina Grega, Hebraica, e de Rethorica..." announced by the Portuguese government in 1759. In the chapter 2, when we reach the XIX century, we present information about how the elementary e secondary schools were being organized, in order to connect the *Manual de estylo* to its reality of existence. The analysis of the content of *Manual de estylo* is developed between the chapter 3 and 4, when we discuss the presence of a conception of language as thinking expression and the repercussions of this understanding to the types of teaching proposed in this book and other textbooks from the end of XIX century and beginning of XX century. The typology "narration, description and letter" that we found as the core of the writing process proposed by *Manual de estylo* and contemporary books suggests us the hypothetical conclusion that the typology "narration, description, dissertation" might be an invention created in the XX century, what we discuss in the final chapter. This research is based on the French studies about the scholar culture and the history of the academic disciplines developed in past years by Jean Hébrard, Anne-Marie Chartier, André Chervel and others.

For the study of the Brazilian school and Brazilian textbooks we have referred to Circe Bittencourt, Luciano Mendes de Faria Filho, Antonio Augusto Gomes Batista, Diana Gonçalves Vidal and others. About the teaching of Rhetoric we have based our observations on the study of Roberto Azícelo de Souza, João Adolfo Hansen, José Maria Paiva and Walter Ong.

Keywords: teaching, writing, rhetoric, textbooks, thought and language, composition, textual typology.

Agradecimentos

Em 2006 Mary Julia Dietzsch e eu completamos uma parceria acadêmica de 9 anos de duração, já que foi ela a professora orientadora de meu trabalho de mestrado e doutorado. Assim como eu, a maioria de seus outros orientandos que estavam ligados, quando ingressei no programa de pós-graduação, ao grupo de estudos sobre linguagem que ela coordena, não abriu mão de sua orientação no doutoramento. Além da competência teórico-técnica inquestionável, entendo que se agrega como forte razão para esses vínculos tão duradouros, num processo complexo como é levar a término um curso de mestrado e doutorado, a grande liberdade de descoberta e experimentação que Mary Julia possibilita a seus orientandos e, no que posso falar de mais pessoal ao meu caso, sua grande confiança nos resultados do trabalho. É sobretudo neste aspecto que eu agradeço muitíssimo a ela: por me ajudar a levar a frente esta pesquisa, tendo em conta todas as mudanças de rumo que a vida trouxe a mim nestes últimos anos, por me deixar experimentar, fazer hipóteses e invalidá-las, fazer outras hipóteses, confirmá-las. Agradeço profundamente sua tolerância e a confiança sempre reafirmadas.

Agradeço à Prof.^a Dr.^a Neide Luzia de Rezende e Prof.^a Dr.^a Marta Maria Chagas de Carvalho pela leitura e valiosas contribuições a este trabalho expostas durante o exame de qualificação.

À Prof.^a Dr.^a Leonor Lopes Fávero por me despertar o interesse pela pesquisa histórica sobre livros didáticos de Língua Portuguesa, por sua inspiração e afetividade, num momento em que eu apenas iniciava a caminhada nos estudos de pós-graduação e me marcaram intensamente.

Ao CEDIC (Centro de documentação e informação científica) da PUC-SP, em especial na figura de seu funcionário Rodrigo Campos, pela digitalização de uma série de

microfilmes remetidos a ele diretamente da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, e posterior envio a mim aqui a Edison, New Jersey, onde resido atualmente. Ao Rodrigo, em especial, agradeço também o envio de cópia da tese de Eliana Asche, contribuição sem a qual não poderia ter tido acesso a esse material dentro do prazo de que dispunha.

À Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, em especial à equipe do DINF (Divisão de informação documental): Anna Naldi, Jorge Paixão, Jordana Urquiza, Lucrécia Sant'Anna, Maria das Graças Silva, Maria Lizete Santos, Monique Cabral, Rosane Nunes, Rutonio Sant'Anna, Victor Canabarro, Victor Vasconcellos, expresso meus agradecimentos. Em especial a Rutonio Sant'Anna, funcionário que em diversas ocasiões me prestou atendimento à distância e foi sempre de extrema solicitude e cortesia.

À Biblioteca Nacional de Portugal, em especial aos funcionários do Departamento de reproduções, que também me atenderam à distância e me remeteram via correio cópia das Instituições elementares da Retórica, de Borges de Figueiredo.

À Bibliothèque Nationale de France, que me permitiu, graças ao seu Département de la reproduction, o acesso e envio de artigos de André Chervel que pertencem a revistas que não estão mais à venda no mercado.

Aos proprietários e funcionários de sebos vinculados ao site www.estantevirtual.com.br, que me permitiram continuar, via internet, enfurnada no universo dos sebos brasileiros e adquirir material precioso para esta análise.

À CAPES pelo financiamento parcial concedido a esta pesquisa, durante período anterior a minha mudança de país.

Aos Motoyamas, Shozo, Julia e Shoiti, que em diferentes momentos desta pesquisa foram pessoas fundamentais para que ela tivesse continuidade, seja por me representarem junto ao programa de pós-graduação fazendo toda entrega de material e documentação necessária, seja por enviarem uma série de materiais para leitura.

À minha grande amiga Lúcia Helena Ferreira devo a revisão das traduções francesas apresentadas na tese e também de cartas escritas a instituições francesas como o

SHE-INRP e BNF. Agradeço a ela muitíssimo por isso, pelo envio de material para leitura em diversas ocasiões e por oferecer-se e desempenhar uma tarefa tão árdua e de responsabilidade que eu não me atreveria a pedir a qualquer pessoa: a impressão final desta tese, encargo pela feitura de cópias, encadernação e entrega de todo o trabalho junto ao Programa de Pós-graduação. Isso foi um esforço de gentileza a que apenas amigos muito especiais se prestariam, e pelo qual eu fico muitíssimo grata.

A Shinji Motoyama, meu marido, agradeço profundamente pela confiança depositada neste trabalho, pelas muitas horas de lazer de que abriu mão para que eu pudesse realizá-lo, por ter atuado como mãe e pai do nosso filho em vários desses momentos e por todo o investimento financeiro que ele, juntamente comigo, decidiu fazer para que esta tese se realizasse, recorrendo a serviços onerosos como os que envolvem o recurso a microfilmagem, digitalização de imagens, prestação de serviços à distância solicitados em bibliotecas estrangeiras, importação de livros e revistas. A ele, toda minha gratidão e carinho.

Sumário

Apresentação	p. 14
I. De onde parto: contextualização pessoal do lugar do pesquisador....	p.14
II. Descrição geral do texto e de suas partes	p.29
Capítulo 1.....	p. 31
Escola e escrita: de noções sobre seu encontro ao domínio da Retórica	
Capítulo 2	p. 62
O ensino primário e secundário no Brasil Império	
Capítulo 3	p. 75
I. O Manual de Estylo: entre a retórica e as propostas de exercícios...	P.75
II. Sobre a linguagem e o pensamento.....	p. 97
Capítulo 4.....	p. 112
Sobre gêneros e tipologia textual	
Palavras finais	p. 133
Bibliografia	p. 141

Lista de figuras

Imagem 1.....p.23 (tabela de livros de Redação)

Imagem 2.....p.55 (capa do livro *Verdadeiro Método de estudar*)

Imagem 3.....p. 74(capa do livro *Manual de Estylo*, de V. Sá de Menezes)

Imagem 4.....p. 78(anúncio da Tipografia do Lobão publicado no Almanaque Laemmert)

Imagem 5.....p. 79(anúncio do colégio Progresso publicado no Almanaque Laemmert)

Imagem 6.....p. 132(capa do livro *Manual de Estylo e de Composição*, de António Figueirinhas)

Imagem 7.....p. 133(capa do livro *Composições escolares*, de Antonio Pedro Wolff)

Apresentação

I. De onde parto: contextualização pessoal do lugar do pesquisador

(...) Num tempo de crises e incertezas, a história tem um papel insubstituível no processo de pensar a sociedade. Não é ela que nos afasta das nossas responsabilidades no presente e dos nossos compromissos com o futuro. Ela não é um momento de contemplação, mas antes de compreensão. O caminho ilumina-se, sempre, com um olhar que nos situa no tempo longo. E que nos ajuda a discutir, com conhecimento e lucidez, as controvérsias da época em que vivemos.

António Nóvoa

Em linhas gerais, este trabalho ganha vida com o intuito de chegar ao conhecimento, ainda que bastante parcial, de como a escola brasileira do passado lidava com a questão da produção textual escrita, essa prática de linguagem tão importante hoje que, na área de Língua Portuguesa, chega a constituir em muitas escolas uma disciplina independente, a Redação¹.

Um dos focos centrais da análise são livros didáticos, objeto escolhido por considerar-se que, entre diferentes recursos de que o pesquisador em história da educação pode se valer, os livros seriam um dos mais frutíferos, na medida em que conservam, materializadas via escrita, imagens do cotidiano escolar, visões de professor e aluno, concepções de ensino e de linguagem, propostas de trabalho, entre outras informações relevantes a quem busca deslocar-se de seu tempo e adentrar em escolas de outras épocas.

¹ Essa independência, vale lembrar, tem sido duramente criticada, nos dias atuais, por certos educadores e pela orientação de ensino oficial mais recente, como é o caso dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) para Língua Portuguesa, que vêem nela uma fragmentação das práticas de linguagem. O texto dos PCN defende que: “Ao invés de organizar o ensino em unidades formatadas em ‘texto’, ‘tópicos de gramática’ e ‘redação’, fechadas em si mesmas de maneira desarticulada, as atividades propostas no ambiente escolar devem considerar as especificidades de cada uma das práticas de linguagem em função da articulação que estabelecem entre si.” (PCN terceiro e quarto ciclo do Ensino Fundamental, p. 36)

O interesse pelo tema surgiu de minha realidade como professora de Português e, dentro dela, do desejo e necessidade de encontrar subsídios à minha atuação, junto aos alunos, quanto ao processo de desenvolvimento de sua capacidade de expressão escrita. O início do convívio com o assunto se deu em meados da década de 1990, quando ingressei na carreira docente e, nesse momento, o livro didático despontava a mim como uma possibilidade de, em certo sentido, compensar a inexperiência docente que tinha.

Assim, a fim de encontrar sugestões, passei a percorrer a grande série de livros didáticos que circulam no mercado quanto ao ensino de Português e, ao lado das obras que englobam diferentes práticas de linguagem como leitura, interpretação, análise gramatical, literatura e produção de textos, que constituem a maioria das publicações dessa área de ensino e são normalmente chamados de livros didáticos de Língua Portuguesa, cheguei a um grupo mais limitado de livros que se concentram especificamente em desenvolver a questão da construção textual escrita, os chamados livros de redação.

Naquele momento, quanto a este último grupo de obras, intrigava-me uma divisão muito evidente que percebia entre dois tipos de encaminhamentos adotados pelos seus autores. Um primeiro tipo se caracterizava por enfatizar especificamente a necessidade de estruturação textual, sugerindo modelos de organização²; o segundo tipo privilegiava o desenvolvimento contetudístico do texto a ser produzido, e para atingi-lo partia-se da leitura de textos que atuariam como “estímulo” ao ato de escrever, na perspectiva de que a escrita do aluno deveria ser resultado de um ato “criativo”. Dentro dessa concepção, centrando-se em despertar o interesse do aluno pelo assunto a ser trabalhado e no levantamento de idéias sobre ele, minimizava-se a importância dos aspectos estruturais na construção do texto³.

Retirando sugestões de um e outro bloco, perguntava-me que raízes históricas estariam por trás de opções tão diversas e como professores de outros tempos lidariam com essa difícil tarefa de intervir e desenvolver algo tão pessoal como é a relação que estabelecemos com o mundo da escrita. Isso foi um momento. Depois, já no mestrado, fazendo parte do grupo de estudos sobre linguagem que a professora Dr.^a Mary Julia

² Cf., por exemplo, Granatic (1996). Na obra, para organizar-se uma dissertação, por exemplo, a autora sugere uma série de modelos estruturais, os quais ela nomeia por “retrospectiva histórica”, “localização espacial”, “causas e consequências”, “esquema básico”, “argumentos favoráveis e contrários”, entre outros.

³ Cf., por exemplo, Meserani (1995). Ao abordar a escrita de dissertações, para mantermos o mesmo exemplo, o autor parte sempre de um tema (“o pensamento mítico”, “o pensamento crítico”, “o pensamento filosófico”, “o pensamento científico”, entre outros) e, a partir de textos, apresentados como “estímulo para escrever”, propõem-se discussões sobre o assunto e em sequência a escrita do texto, sem deter-se propriamente em questões estruturais.

Dietzsch coordena, passei a tomar contato com livros sobre história da leitura e com autores como Roger Chartier e Alberto Manguel, e assim fui confirmando meu interesse em focar a análise dos livros didáticos pela perspectiva histórica.

Adentrando nessa trilha de estudos, passei a buscar trabalhos semelhantes ao que me propunha, ou seja, trabalhos de autores que se detivessem sobre livros didáticos do passado brasileiro na área de linguagem. Minha primeira referência foi a pesquisa empreendida por Dietzsch (1979), que analisa cartilhas publicadas entre as décadas de 30 e 70 do século XX; depois tomei contato com um artigo de Zilberman (1996) sobre livros de leitura publicados no início do século XIX. Passei então a frequentar cursos sobre o assunto e a participar de congressos ligados à área. Por sorte, atualmente, é grande a gama de pesquisadores interessados em estudar a história da educação brasileira a partir de documentos como revistas de ensino e livros didáticos, e cursos e congressos têm acontecido, como I Congresso de História da Leitura e do Livro no Brasil, promovido pela Associação de Leitura do Brasil (ALB) na UNICAMP em 1998 e o ISCHE XXV, congresso realizado pela Associação internacional de História da Educação, em São Paulo em 2003, que teve entre suas linhas de apresentação a questão da história da escrita.

Assim, em meu processo de aproximação à área, cheguei à disciplina “História das idéias lingüísticas no Brasil e identidade nacional” ministrada em 1998 na Faculdade de Letras da Universidade de São Paulo por Leonor Lopes Fávero e foi neste semestre, incentivada pelo conteúdo do curso e encaminhamento dado pela professora, que comecei a percorrer sebos e bibliotecas da cidade de São Paulo em busca de livros didáticos brasileiros do passado ligados ao ensino de Redação. Como trabalho de conclusão dessa disciplina, tracei observações sobre o *Manual de estilo*, de José de Oiticica, publicado no Rio de Janeiro pela Livraria Francisco Alves em 1925.

Em sequência a isso, já definidos então como minhas fontes primárias de análise para a dissertação de mestrado livros didáticos de redação brasileiros, intensifiquei a busca por eles, com o intuito de chegar a produções anteriores a 1925. Nessa opção de ir ao encontro de um material raro, porque o destino do livro didático ultrapassado é muitas vezes o lixo (como um funcionário da Biblioteca Mário de Andrade me esclareceu que ocorre nesse grande acervo de São Paulo), adentrei numa trilha inóspita. Trata-se de uma travessia que exige do caminhante o contato com muito mofo, paciência e boa vontade de querer descobrir em ambientes muitas vezes de desorganização e abandono objetos preciosos para

especialistas, mas que para a sociedade em geral são plenamente descartáveis⁴.

Mas o trabalho frutificou. Assim, após muito tempo em sebos e acervos de diferentes bibliotecas de São Paulo, sebos de Salvador-Bahia, consulta via Internet e por telefone ao acervo de diversas bibliotecas do país, desloquei-me ao Rio de Janeiro e tive acesso, no acervo da Biblioteca Nacional, ao *Livro de Composição para o curso complementar das escolas primárias*, de Olavo Bilac e Manoel Bonfim, publicado nesta cidade em 1899, e mais tarde, graças à gentileza da pesquisadora Conceição Cabrini, a *Exercícios de Estilo. Redação*, de Felisberto Rodrigues Pereira de Carvalho, publicado, também no Rio de Janeiro, em 1885, os mais antigos entre outras obras localizadas. Utilizando como critério de seleção esse fator de antigüidade, concentrei a análise em torno destes dois livros citados.

Surpreendia-me, nesse momento, a quase plena desvinculação que tais livros didáticos de composição apresentavam em relação aos textos literários. Isso porque, quando se encontram referências sobre como a escola do passado brasileiro lidava com a questão da produção textual, normalmente se vê exposta a idéia de que escrever bem seria resultado da assimilação da forma como os mestres da literatura escreviam. Dentro dessa linha de reflexão, acredita-se que exclusivamente o texto literário seria a fonte dos exemplos a serem utilizados tanto para explanações na área de gramática como para fornecer os modelos de boa escrita que guiariam a produção textual. Tal opinião corrente a vemos repetida em muitos autores, exemplo disso está em Bezerra (2002):

Considerando os LDP (livros didáticos de Português), vemos que, até os anos 60, como eram os textos literários que os compunham, a concepção era a de que só uma produção literária era texto, pois visava à expressão do belo e cabia aos estudantes imitar os modelos consagrados para aprender a escrever. (Bezerra in Dionísio e Bezerra-orgs., 2002, p.36)

Também Oliveira e Souza (2000), exatamente ao discutirem uma transformação que a série de livros de leitura de Felisberto de Carvalho apresenta a partir do quinto livro, o qual passa a centrar-se especificamente em textos literários, confirmam esse lugar de *sabedoria cristalizada* dado à concepção de que o texto literário seria uma espécie de modelo a ser reproduzido quando se pensa no ensino de escrita no passado:

⁴ Cf. Batista in Abreu-org (2002), Silva, M. B. N. (2002), Bittencourt (1993), Lajolo (1982), Dietzsch (1979), os quais, entre outros autores, apontam para as dificuldades em encontrar-se livros didáticos de momentos históricos anteriores ao presente. Circe Bittencourt comenta, inclusive, que a maior parte do “corpus” documental de sua pesquisa, sobre a história do livro didático brasileiro, só foi possível encontrar na França, graças ao “depôt legal” que aquele país estabelece, obrigando as editoras a doarem exemplares de seus lançamentos a bibliotecas públicas.

Uma primeira intenção do autor [ao selecionar exclusivamente textos literários para o quinto livro] poderia ser colocar o jovem em contato com a cultura da época, com o texto literário, o qual era considerado um gênero de grande valor. Uma segunda seria a de transformar a relação com a literatura em pretexto para outras aprendizagens, como o ensino eficaz da língua. O escrever bem, e bonito, estava associado, sem dúvida, ao estilo literário. Portanto, a poesia passa a ser modelo de escrita ideal a ser cultivado, no sentido de promover a ampliação da habilidade do bem escrever.

(Oliveira e Souza, 2000, pp. 31-32)

Contrariando esse senso já difundido, no entanto, o que eu verificava no *Livro de Composição* e em *Exercícios de Estilo* eram propostas de textos a serem construídos pelo aluno sobre situações cotidianas (como um jovem em colégio interno que escreve a seus pais ou irmãos, outro que pede a um amigo que lhe traga livros de outra cidade ou solicita um emprego a um comerciante), para as quais serviam de modelo textos não-literários escritos com fins didáticos, possivelmente pelos próprios autores, para aquela atividade em questão.

Basicamente, ambas as obras estavam centradas em auxiliar o aluno quanto ao desenvolvimento contedutístico do texto a ser produzido, apresentando, em sequência dos temas sugeridos para escrita, uma lista de informações a serem inseridas (ou seja, o conteúdo informativo do texto desmembrado em itens) e, em muitos casos, expondo uma versão do texto já produzida pelos autores, conforme mencionei acima, a qual deveria servir como exemplo ou modelo ao aluno. Tal encaminhamento fazia com que a atividade de escrita fosse, em diversas propostas, apenas uma reescrita da redação já construída.

Assim, redigi minha dissertação de mestrado a partir de uma leitura analítico-comparativa das duas obras que, além da proximidade temporal de publicação, tinham em comum a maneira como sugeriam que se desenvolvesse o trabalho de composição escolar. Posteriormente, já no doutorado, inquietava-me ainda a questão histórica do ensino de escrita e me questionava a respeito de qual duração teria tido, na escola brasileira, o tipo de encaminhamento que os livros analisados na dissertação de mestrado apontavam, se no mesmo período outros livros seguiriam idêntica orientação quanto à produção textual, ou diversa, e que outros tipos de propostas de ensino de redação teriam vindo depois daquela encontrada nos dois livros analisados.

Ainda que se saiba, com Chervel (1990: p. 20), que não há grande diferenciação entre os manuais de uma mesma época para a mesma disciplina, é o próprio autor quem alerta para a necessidade de o historiador de uma disciplina escolar, na impossibilidade de

ter acesso ao conjunto da produção editorial da disciplina em análise no período em recorte, chegar a um *corpus* suficientemente representativo da época, a fim de que não seja levado a resultados frágeis ou mesmo caducos. Meu intuito era, então, chegar a um *corpus* mais abrangente quanto ao ensino de Redação no Brasil do final do século XIX, período sobre o qual havia me detido no mestrado, e ampliar a análise até as primeiras décadas do século XX.

Tanto mais me interessava a história dos livros didáticos de redação quanto mais eu percebia o grande silêncio que cercava esse tipo de produção, isso mesmo entre estudiosos voltados a retomar a história do livro didático brasileiro. É o caso de Lauria (2004) que, analisando livros didáticos de Português entre os anos de 1940 até os dias atuais, aponta somente para os anos de 1980 o desenvolvimento da área de didáticos em Redação:

Encarada como um filão a ser explorado no agora concorrido mercado de didáticos para o ensino de língua portuguesa, a redação passou a ser o foco principal para alguns autores, que lhe dedicaram algumas de suas obras. É o caso de Maria Antonieta Antunes Cunha, uma pioneira com seu *Ler e redigir*, primeiramente lançado pela Bernardo Álvares Editora (anos 1960) e depois pela Editora Atual (1988), Douglas Tufano (*Estudos de redação*) e da dupla Magda Soares e Edson Campos (*Técnica de Redação*), entre outros. (Lauria: 2004, p.228)

Apontando o decreto 79.298, de 24/02/1977, que tornou a prova de redação obrigatória nos vestibulares, como um fator determinante para que esse tipo de obra voltada especificamente à produção textual escrita ganhasse aceitação no mercado, a autora assume um pioneirismo a Maria Antonieta Antunes Cunha nos anos de 1960.

Também Val (2003), ao concluir interessante artigo em que, levando em conta os critérios propostos na ficha de avaliação publicada no *Guia de Livros Didáticos* do PNLD/2002 (Programa Nacional do Livro Didático), discute as atividades de produção de textos escritos em livros didáticos da atualidade na área de Língua Portuguesa, de 5.^a a 8.^a séries do ensino fundamental, faz um balanço de que, apesar de diversos problemas de abordagem e conceituação verificados nos livros, a situação seria positiva, isto porque:

Se há duas ou três décadas a redação não constituía objeto de ensino, não figurava nos manuais e não merecia do professor esforço maior que a imposição de um título à turma de alunos, hoje os livros didáticos que entram na escola pública se ocupam efetivamente da questão, apresentando propostas e formulando orientações para os estudantes. (Val in Rojo e Batista-orgs.: 2003, p.151)

Há que se levar em conta, nesse aspecto, que muitas dessas opiniões remetem a um emprego do termo “livro didático” considerando apenas o tipo de produção escolar em circulação ao longo do século XX, entendendo-a como uma “evolução” dos “manuais escolares”, que corresponderiam assim a toda a produção didática impressa anterior a esse século. Além disso, em muitos casos de pesquisas sobre livros escolares produzidos no século XX ou atual, “livro didático” é termo que remete somente a um tipo especial de livro escolar: aquele que atua ao mesmo tempo como compêndio e livro de exercícios, abrangendo necessariamente diferentes áreas do âmbito de interesse da disciplina escolar a que se refere. No caso de Português, tais áreas poderiam corresponder aos conteúdos de leitura, interpretação, análise gramatical, produção de textos e literatura, numa versão antiga, ou às atuais práticas de linguagem sugeridas, por exemplo, pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Neste caso, o *Guia dos livros didáticos* do PNLD, em suas edições de 2004 e 2005 dos volumes de Língua Portuguesa, estabelece como um critério central para que um livro escolar possa ser objeto de análise de seu programa que ele aborde, segundo o documento nomeia, os “quatro grandes domínios da área”, ou seja, “leitura, produção de textos, linguagem oral e conhecimentos lingüísticos relativos ao discurso, ao texto e à descrição gramatical” (cf. *Guia dos livros didáticos*. PNLD 2004, vol. 1, Língua Portuguesa. p. 33/ *Guia dos livros didáticos*. PNLD 2005, vol. 2, p. 5.) Portanto, dentro do *Guia* do PNLD, quando se fala em livro didático está-se pensando num tipo específico de material pedagógico.

A respeito de toda a problemática que está ligada a uma definição do objeto livro didático, Batista in Abreu-org. (2002) desenvolve uma profunda reflexão. Como um primeiro aspecto, o autor aborda a dificuldade do emprego do termo “livro” didático para cobrir a variada gama de suportes de textos impressos com fins didáticos que circulam na escola atual. Para o caso da redação, nosso objeto de estudo aqui, o autor cita, entre outras obras, o caso da “pasta do Sargentim”, material de sucesso para o ensino de escrita na década de 1980, e que consistia “*num conjunto de propostas independentes de redação, apresentadas em um caderno e em folhas isoladas, reunidas numa pasta, podendo ser utilizadas na sequência definida pelo professor*” (Batista in Abreu-org.: 2002, p.535), ou seja, não se tratava exatamente de um livro, assim como não o são a variedade de material didático produzido hoje sob a forma de *softwares*.

Para o âmbito da análise histórica, em especial, Antônio Augusto Gomes Batista considera o tipo de recorte que conceituar livro didático como material escolar *impresso*

ocasiona, lembrando o fato de que para muitos pesquisadores, e entre eles o autor refere-se a Alaíde Lisboa de Oliveira, Marisa Lajolo, Regina Zilberman e Magda Soares, na categoria de livros didáticos se incluíam também obras anteriores à invenção da imprensa, como é o caso daqueles materiais manuscritos usados para o ensino na Grécia Antiga. Com o entendimento permitido hoje pelos estudos sobre história da leitura e antropologia, entre outras áreas, a respeito da difusão do conhecimento nas sociedades⁵, sabendo-se da importância do material escrito e em circulação social por meio, por exemplo, de copistas, é difícil ignorar a importância do estudo sobre o papel do livro escolar e seu vínculo com a difusão dos saberes nos períodos anteriores ao século XVI.

Mas surge daí um outro problema, que o autor também aborda, relativo à definição de livro didático como aquele livro usado para servir à instrução escolar, o que excluiria do conceito outros tipos de livros que vieram a ter esse emprego, ainda que não criados com tal finalidade. Em outros termos, o autor refere-se à distinção que se pode fazer entre os textos e impressos *utilizados* na escola para o processo de ensino e aprendizagem e os textos e impressos *produzidos* especificamente para essa finalidade.

A tal respeito, Batista menciona o caso dos textos ou livros originalmente *não elaborados* para servir a um destino escolar, mas que, por ação de adaptadores, editores, impressores, etc., passam a desempenhar função didática quando impressos. O autor cita como exemplo uma edição do romance *O Ateneu*, de Raul Pompéia, lançada em 1983 pela editora Moderna (voltada essencialmente para o mercado escolar) e que possui notas, toda uma orientação de leitura e exercícios elaborados por Douglas Tufano, conhecido autor de livros didáticos na área de Língua Portuguesa⁶. Todo o encaminhamento está dirigido, nesses elementos, a um leitor em formação ao qual se transmitem informações sobre literatura brasileira, como a auxiliar o processo de ensino e aprendizagem dessa disciplina; em resultado produziu-se, graças à atuação exercida no processo editorial, um impresso que poderia ser entendido como livro didático.

Em situação contrária, o autor discute o caso dos textos e impressos que não foram *produzidos* para o universo escolar mas acabaram por pertencer prioritariamente a esse contexto. No âmbito do ensino de língua, por exemplo, o autor lembra o fato de que, até meados do século XIX, era muito comum o uso de livros de catecismo, da Bíblia e documentos legais como textos a direcionarem as atividades de leitura escolar. Além disso,

⁵ Cf. a esse respeito, por exemplo, Chartier (1991), Ong (1998), Manguel (1997).

⁶ A referência completa seria: Pompéia., Raul. *O Ateneu: crônica de saudades*. Notas da Editora e orientação de leitura de Douglas Tufano. São Paulo: Moderna, 1983.

boa parte da literatura normalmente chamada de “clássica” ganhou esse *status* graças a sua inserção no universo de ensino, conduzindo as práticas escolares de escrita e leitura.

Hébrard in Abreu-org. (2002: p.70) esclarece inclusive que, para o caso francês, veio de uma determinação legal do Conselho Superior de Educação daquele país, em 1890, que o termo “clássico” fosse usado não apenas para se referir aos autores do século XVII, ou seja, representantes da estética clássica, mas também a escritores do século XVIII e aos contemporâneos, naquele momento, do século XIX.

Diante de toda essa problemática, para o intuito da pesquisa que empreendo e de acordo com as concepções teórico-metodológicas que guiam a leitura que faço, optarei por uma definição restritiva de livro didático quanto aos seus suportes e meios de reprodução, entendendo livro didático como o livro produzido e impresso especificamente para servir ao ensino, mas ao mesmo tempo ampla quanto à sua abrangência conteudística. Entenderei, nessa acepção, manuais escolares e livros didáticos como sinônimos, com exercícios ou não, relativos a diferentes práticas de linguagem ou restritas a uma, inserindo no conceito, portanto, obras escolares como os livros de leitura, livros de composição, manuais de estilo, antologias e compêndios, em circulação nas esferas sociais em diferentes períodos históricos.

Assim, de acordo com essa concepção e determinada a chegar a um corpus significativo de obras que me permitissem conhecer um pouco melhor a constituição passada do ensino de redação no Brasil, voltei ao trabalho de procura pelo material em sebos e bibliotecas, em busca de ampliar o acervo de livros didáticos antigos que já vinha formando. Nesse processo, cheguei ao seguinte acervo:

Imagem 1

A grande quantidade de obras localizadas impunha-me, evidentemente, uma necessidade de estabelecer recortes e uma metodologia de estudo, a fim de garantir o aprofundamento da análise. Estabeleci como primeiro critério de delimitação, nesse momento, o recorte temporal, restringindo a análise dos livros às publicações realizadas até a década de 1940, por acreditar que seria um período suficientemente representativo para se observar a duração das propostas de ensino de escrita que observara nos livros analisados ao longo do mestrado, ou modificações sofridas por elas.

Tal recorte, no entanto, ainda correspondia a um número significativamente elevado de obras (17), o que evidenciava a necessidade de estabelecer uma metodologia de análise que focasse certas tendências predominantes nos diferentes livros, já que expor ao leitor, uma a uma, a descrição e análise detida de cada uma dessas obras, com a contextualização do papel social desempenhado pelos autores, a duração da publicação, sua repercussão, entre outros fatores que são fundamentais para o entendimento situado do livro em seu contexto, seria impossível dentro das restrições temporais que, naturalmente, um programa de doutoramento impõe.

Além disso, a dimensão histórica contemplada era bastante ampla em termos de transformações na realidade sócio-político-cultural brasileira. Inseridas algumas no Segundo Reinado, outras na Primeira República e outras ainda no Estado Getulista, tais obras remetiam a uma série de peculiaridades e dinâmicas muito diferentes entre si para a sociedade brasileira. Na área de educação, em especial, partia-se de um momento em que o sistema de ensino brasileiro estava ainda em organização, e por isso vivia uma série de transformações e reformas, e chegava-se até o momento revolucionário da pedagogia da Escola Nova na década de 1930 e suas repercussões.

Como conduzir a leitura dessas obras referentes a um complexo de realidades tão distintas entre si, ainda que dentro do mesmo *continuum*, respeitando sua inserção a seus próprios contextos de existência, com todos os cuidados que a pesquisa histórica exige e os estudos sobre cultura escolar, história das disciplinas, história da leitura, entre outros, vêm apontando, era-me, nesse momento da pesquisa, um dilema angustiante. Restringir ainda mais o limite temporal, no meu entendimento da época, corresponderia a abrir mão da possibilidade de observar, no precioso acervo que tinha já formado, a duração e representatividade históricas das tendências predominantes quanto aos encaminhamentos propostos pelos autores de livros didáticos, aspectos que exigiam, de fato, um corpus maior de análise.

Mas o trabalho, muitas vezes, vai mostrando seu rumo na medida em ganha corpo. Assim, guiada pelo fator de antigüidade, iniciei a leitura pelo *Manual de estylo*, de V. Sá de Menezes, de 1883, que me despertava um interesse especial por sua data de publicação estar muito próxima das datas de lançamento das obras que havia analisado em meu trabalho de mestrado, ou seja, *Exercícios de estilo. Redacção*, de Felisberto de Carvalho, de 1885, e *Livro de Composição para o curso complementar das escolas primárias*, de 1899, de Olavo Bilac e Manoel Bonfim. Teria, assim, a possibilidade de chegar a um conhecimento mais aprofundado sobre o ensino de escrita no final do século XIX brasileiro, já que tinha em mãos três livros voltados especificamente às atividades de produção textual nas escolas e este novo poderia confirmar as hipóteses formuladas na dissertação de mestrado ou, em caso contrário, auxiliar-me na releitura daquelas duas outras obras.

Voltado ao ensino secundário, o *Manual de estylo* não me apresentava, no entanto, os modelos de escrita como havia encontrado em *Exercícios de estilo* e no *Livro de composição*, ambos destinados ao ensino primário. O livro guiava-se por outro encaminhamento, que eu entendia nesse momento como um ensino de escrita centrado nos padrões da produção literária: tendendo mais para um compêndio do que para livro de exercícios, a obra explicitava uma forte preocupação em analisar figuras estilísticas e discutir noções subjetivas como “o belo” e “o bom gosto”, consumindo a maior parte de suas páginas em considerações teóricas a respeito dessas questões e restringindo a apenas um capítulo a proposta de exercícios, limitados à sugestão de temas para escrita.

Assim, antes mesmo de prosseguir com a leitura das outras obras, aqueles três livros do final do século XIX apresentavam-me dois padrões bastante distintos de encaminhamento para as atividades de escrita na escola, a me inquietarem. Um centrava a atividade de redação em seu conteúdo temático, sendo basicamente livros que forneciam diversas propostas de exercícios com o desenvolvimento do assunto já elencado em itens e, muitas vezes, restringindo a atividade do aluno a uma reescrita da produção apresentada. Outro focava a discussão sobre questões estilísticas e parecia ter como intenção levar ao aluno todo um arcabouço de considerações teóricas sobre os tipos de gêneros “de composição”, tipos de “estilo”, tipos de “figuras” que poderia empregar, deixando em segundo plano a etapa de construção textual propriamente, ou seja, a prática de exercícios.

Segui a leitura das outras obras, que pareciam reafirmar a convivência desses dois encaminhamentos nos livros das décadas seguintes. No caso da década de 1930, por exemplo, por um lado havia o *Método de Redação*, de Carlos Góes, que se constitui inteiramente como um livro de exercícios e propõe ao aluno a reescrita de textos –

produzidos em grande parte pelo próprio autor com fins didáticos—, alterando-se a pessoa gramatical (no caso das cartas) e palavras e expressões por outras sinônimas, também já apresentadas pelo autor. De outro lado, estava a *Arte da composição e do estilo*, do P.e. Antônio da Cruz, basicamente um compêndio, ainda que complementado por alguns grupos de exercícios, e que abordava as mesmas questões teóricas presentes no *Manual de Estylo* de V. Sá de Menezes, as quais, como disse, pareciam-me associar escrita ao fazer literário: “o gênio”, “o belo”, o “estilo sublime”, “o estilo temperado”, “o estilo simples”, etc.

Dessa maneira, quando cheguei ao exame de qualificação, em junho de 2005, o documento apresentado consistia numa série de leituras dos livros localizados e correspondentes ao período que ia da década de 1880 à de 1940, expondo observações específicas sobre cada obra mas convergindo a essa percepção de duas grandes linhas de encaminhamentos que expus acima. Até esse momento, a fundamentação teórica da pesquisa vinha de estudos sobre a história da educação, história do livro didático, história da leitura e, no âmbito lingüístico, da análise do discurso e da lingüística textual.

Sobre história da educação e história do livro didático, as referências centrais da pesquisa vinham de Bittencourt (1993), Hallewell (1985), Fromm Netto et alli (1974), Haidar (1972), entre outros, e dos autores ligados à história da leitura recorria principalmente a Chartier, R. (1996) e Manguel (1997). Quanto à questão lingüística, meu interesse centrava-se sob a variedade de tipologias textuais apresentadas nos livros, o que levou ao estudo sobre gêneros discursivos, em função principalmente dos trabalhos de Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz, que me auxiliavam a entender nas obras lidas muitas das características do que tais autores (Schneuwly e Dolz: 2004) classificam como *gêneros escolares- guia*.

Ao discutir a questão dos gêneros, da linha da análise do discurso livros como os de Rojo e Batista-orgs.(2003), Brandão, H. N. (2002), Brandão-org.(2003) trouxeram valiosas contribuições; da perspectiva da lingüística textual, dialogava principalmente com as idéias expostas em Dionísio e Bezerra-orgs. (2002) e Fávero e Koch (1994). Tratar de gêneros discursivos sem recorrer a Mikhail Bakhtin seria impraticável, por isso voltei à *Estética da Criação verbal*.

Mas a pesquisa ganharia outras direções a partir desse exame de qualificação. Isso porque, somando-se às contribuições de minha orientadora, a banca examinadora apontava a necessidade de buscar-se fundamentação histórica em autores ligados à área da cultura escolar e história das disciplinas escolares, como Guy Vincent, Dominique Julia, Jean Hébrard, Anne-Marie Chartier, André Chervel, Yves Chevallard, e ao mesmo tempo lançava

uma suspeita que me faria rever muito da leitura que havia feito: antes de uma vinculação ao fazer literário, livros como o de V. Sá de Menezes poderiam estar ainda ligados ao ensino de retórica, e seria importante então buscar informações sobre essa área do saber, partindo de suas bases, como a *Arte Retórica* e a *Arte Poética* de Aristóteles.

Foi assim, dentro de novas perspectivas de leitura, que a retórica, ou mais especificamente, uma fração do imenso complexo de cultura que essa área do saber envolve, surgiu como uma espécie de chave-mestra, capaz de abrir uma série de portas ao entendimento do discurso daqueles autores de livros de redação do século XIX com os quais eu vinha lidando. Ao invés da análise dos livros ficar circunscrita ao período recortado, o tipo de abordagem que estava presente no *Manual de Estilo* me levava, em função de entendê-lo mais adequadamente em sua realidade, a retroceder aos períodos anteriores à década de 1880, de sua publicação, e investigar o que seria esse universo da retórica, com o qual o autor dialogava.

Para realizar esse intento, percorri duas vertentes. A primeira constituída pela leitura da *Arte Retórica* e a *Arte Poética* de Aristóteles, de acordo com a sugestão já referida, e das *Instituições oratórias*, de Quintiliano, duas das principais fontes da retórica clássica greco-latina, e posteriormente do *Ratio Studiorum*, método pedagógico dos jesuítas, e que representa bem o tipo de uso escolar que essa tradição clássica da retórica ganhou entre os séculos XVI e XVIII em todo mundo ocidental, mas que especialmente me aproximava do ensino de escrita na escola brasileira, dada a grande atuação da Companhia de Jesus em tal período em nosso país.

A segunda vertente se caracterizou pela leitura de alguns manuais de ensino de retórica em uso nas escolas brasileiras ao longo do século XIX, a saber: *Instituições elementares da retórica para uso das escolas*, de A. C. Borges de Figueiredo, na edição de 1865, e *Lições de eloquência nacional*, de Lopes Gama, de 1846. Tais leituras, ainda que apareçam mencionadas em referências mínimas no trabalho em si, propiciaram-me uma abrangência significativa do olhar sobre os livros de redação do final do século XIX, porque eu podia então perceber melhor nestes as heranças daqueles.

Quanto às referências teóricas, concentrei-me na leitura de André Chervel, Anne-Marie Chartier e Jean Hébrard porque, além de me aproximarem do estudo sobre cultura escolar de que a pesquisa se ressentia, traziam análises sobre o surgimento das atividades de composição na escola do século XVIII e XIX franceses que me ajudavam em muito a entender certas características do ensino de escrita escolar brasileiro – influenciado em

muito pela cultura francesa no período –, e sobre o qual ainda não existem muitas pesquisas com o recorte histórico para a área de redação.

Em função de tudo isso, o trabalho que vai-se ler agora é muito mais uma análise do ensino de escrita no Brasil entre os séculos XVI e XIX do que a leitura daqueles livros de redação do entresséculos XIX-XX originalmente trabalhados. Por um lado, isso implica uma grande frustração, ao ver abandonado em minha estante um acervo riquíssimo de livros que comecei a analisar e não concluí, e de uma série de notas escritas sem finalização, que ficam para serem retomados em trabalhos futuros. Por outro lado, tenho a sensação de conhecimento adquirido, na medida em que o percurso desenvolvido me levou a outras fontes não menos interessantes ou significativas sobre o ensino de escrita no mundo ocidental entre os séculos XVI e XIX, que me permitem entendê-lo hoje de forma muito mais complexa e contribuem para tornar a análise do *Manual de Estylo* de V. Sá de Menezes mais consciente e contextualizada.

Finalizo este item, portanto, justificando que o tom de relato bastante pessoal adotado se deu como tentativa de que, revelando ao leitor os principais estágios e reviravoltas pelos quais passou a análise, esta se torne, se não mais orgânica, ao menos mais compreensível em sua lógica interna. Passo em seguida a apresentar aos leitores, fartos de tanta prolixidade, de forma mais objetiva e sintética a divisão dos capítulos e de seu conteúdo.

II. Descrição geral do texto e de suas partes

Basicamente, este trabalho corresponde a uma pesquisa histórica em torno da produção de textos escritos na escola brasileira. O trabalho dirige sua atenção em especial para as últimas décadas do século XIX, momento em que um sistema, na acepção defendida por Saviani (2001), de ensino brasileiro começa a se delinear claramente. Para focar o ensino de escrita nesse período, foi escolhido um livro didático: *O Manual de estylo*, de V. Sá de Menezes, publicado no Rio de Janeiro em 1883.

Trata-se de uma obra destinada ao ensino secundário e que aborda o ensino de escrita a partir dos conteúdos desenvolvidos pela área de estudos de Retórica, o que remeteu à necessidade de buscar informações sobre essa área do saber que vinha de uma tradição cultivada desde muitos séculos anteriores. Como o interesse era o ensino brasileiro e ao longo do século XVI até o XVIII uma das instituições mais organizadas de ensino secundário foram os colégios jesuítas, optamos por buscar entender o ensino de Retórica dentro dos colégios dessa Ordem.

Para isso, observamos especificamente as atividades de escrita propostas no *Ratio Studiorum*, documento de 1599 cujo título poderia ser traduzido como plano/regras/sistema de estudos, e que sintetiza o método de ensino dos inicianos. Esse será o conteúdo do **capítulo 1**, que é concluído com algumas observações em torno do ensino de escrita propostos no *Verdadeiro método de estudar*, de Luís Antonio Verney, de 1746 e as “*Instrucçoens para os Professores de Grammatica latina, Grega, Hebraica, e de Rhetorica, ordenadas e mandadas publicar por El Rey, Nosso Senhor, para uso das Escolas novamente fundadas nestes Reinos e seus Dominios*” promulgadas pelo governo português em 1759, juntamente ao alvará que punha fim à educação jesuítica naquele país e suas colônias.

No **capítulo 2**, a fim de entender o *Manual de estylo* em seu contexto de existência, traçamos um panorama sobre as características do ensino primário e secundário brasileiros ao longo do século XIX, em especial observando mudanças na legislação governamental, as transformações quanto aos métodos de ensino e a situação da formação de professores. Em sequência, o **capítulo 3** adentra de fato na análise do livro didático selecionado, observando-o em sua organização dos capítulos quanto às explanações teóricas sobre os conceitos da retórica e a proposta de exercícios. Nessa leitura, destacam-se em especial a forma como o universo de conceitos da retórica sobrevive, nesta obra extremamente sintética, por meio de um sistema de classificações que cria uma série de sub-divisões, num universo de verdades

aparentemente inquestionáveis e numa ordem lógica e inabalável. A partir daí explora-se a força com que a concepção de linguagem como expressão do pensamento direciona a abordagem do ensino de escrita proposta pelo livro e chega-se à questão dos gêneros de composição a serem explorados na escola segundo o entendimento do autor.

Falar de gêneros, no entanto, é entrar numa ampla problemática, por isso surge o **capítulo 4**, que vai partir do entendimento atual sobre gêneros discursivos/ gêneros textuais, tipos/seqüências textuais, no intuito de distinguir três momentos diferentes nas tendências brasileiras sobre o ensino dessa questão da tipologia textual: a proposta que vemos no final do século XIX (narração/descrição/carta), aquela muitas vezes entendida como “tradicional” (descrição/ narração/dissertação) e a predominante atualmente na orientação de ensino oficial, caso dos PCNs, que observa em linhas gerais a tipologia textual proposta por Adam (1991) e o conceito de gêneros bakhtiniano. Nosso intuito, neste caso, foi apontar a fragilidade do termo “tradicional” quando usado em referência ao universo de ensino de maneira generalizante, porque a duração das tendências muitas vezes são mais ou menos amplas do que o senso comum nos sugere.

Assim chegamos à etapa de **conclusões** do trabalho, que faz um balanço da trajetória do ensino de composição como parte do plano de estudos de humanidades no *Ratio Studiorum*, que guiou os estudos das escolas da Companhia de Jesus entre os séculos XVI e XVIII, as modificações postas em ação na segunda metade do século XVIII pelo governo português, e as concepções de linguagem e de ensino de escrita expostas no *Manual de estylo*, do século XIX.

Trata-se, portanto, de uma análise que percorre alguns momentos pontuais de quatro séculos de ensino de escrita, mas com o intuito de aprofundar a análise sobre o final do século XIX, a partir da leitura de um livro didático. Passemos, portanto, da apresentação ao texto em si.

Capítulo 1

Escola e escrita: de noções sobre seu encontro ao domínio da Retórica

...os deslocamentos temporais embaralham a vista.
Jean Hébrard

Quando hoje, nos primeiros anos do século XXI, tomamos em mãos livros didáticos de outros momentos históricos e iniciamos sua leitura, nossa atual visão de mundo, em especial o entendimento que temos sobre escola e ensino na modernidade, podem ser nossos piores inimigos no intuito de compreender tais livros antigos e parte da realidade em que eles estavam inseridos. Descolar-se das concepções atuais, do tipo de relações que perpassam as interações sociais e da forma como nos servimos dos objetos na modernidade, principalmente a partir das facilidades que a ampla gama de recursos tecnológicos nos oferece, é um exercício constante que o pesquisador de história da educação tem de fazer, se não quiser cair em anacronismos e compreensões deturpadas.

A esse respeito, Anne-Marie Chartier comenta que os saberes implícitos constituídos pelo pesquisador a partir de seu ambiente podem induzi-lo a contra-sensos, porque há *“certos materiais escolares dos quais a regra de uso não pode ser deduzida, nem induzida a partir das práticas escolares contemporâneas”*. (Chartier: 2000, p.158). Assim, ao recortar um objeto de análise de outra realidade, o pesquisador deveria tentar chegar às outras variantes com que seu objeto de estudo se relaciona, naquele determinado sistema, a fim de chegar a uma compreensão mais adequada dessa outra realidade.

A autora adverte sobre a dificuldade em estudar práticas inseridas na realidade escolar, como é o caso aqui da produção de textos, em função de os fazeres ordinários da classe dificilmente deixarem traços fora do momento e situação em que ocorrem. Nesse sentido, Chartier aponta a necessidade de, na realidade passada a qual o pesquisador se propõe a investigar, *“fazer emergir o que o discurso supõe conhecido sem o dizer”*. (ibid.) Quando se trata de uma pesquisa centrada no livro didático, em especial, e neste caso sobre o ensino de escrita, não se pode acreditar que o conhecimento da metodologia proposta pelos autores nos levem a conhecer fielmente como a escola da época em questão trabalhava a produção textual. Isso porque o conhecimento do uso efetivo que professores e alunos faziam desse tipo de material didático exigiria uma documentação muito mais ampla, envolvendo cadernos de alunos, depoimentos de professores da época, programação de

aulas, currículos das escolas, materiais muitas vezes se não já totalmente inexistentes, presentes numa amostra de pequena representatividade.

Na falta, por exemplo, dos cadernos, tão importantes que Chervel (1990, p. 210) os considera a documentação privilegiada para chegar-se a uma dimensão do conhecimento adquirido pelo aluno em seu processo de escolarização, o pesquisador necessita recorrer a outros documentos da época que o ajudem não apenas a contextualizar seu objeto de estudo em seu sistema original mas também a perceber as diferenças que existem entre esse outro sistema e a realidade na qual o pesquisador está inserido.

Quando se trata do ensino de escrita, uma primeira tentativa de ampliar o olhar para além da dimensão presente e perceber as diferenças de realidades pode ser empreendida a partir da procura por informações sobre como essa prática chegou ao universo escolar. Uma distinção fundamental, nesse aspecto, está no fato de que até princípios do século XIX o ensino de leitura e o ensino de escrita aconteciam como atividades completamente desvinculadas uma da outra, e isso consiste numa percepção nada simples para o sujeito do mundo moderno, uma vez que os processos de aquisição de leitura e escrita estão profundamente vinculados na escola atual.

Chartier e Hébrard (1998), em artigo de fundamental importância a esta pesquisa e ao qual farei referências em diversos momentos deste capítulo, expõem como um dos resultados da “catequização em massa” responsável pela primeira alfabetização europeia entre o século XVI e XVIII, tanto em países católicos como protestantes, a instauração de uma aprendizagem durável da leitura, e apenas dela. A escrita vinha como uma aquisição posterior e nem sempre necessária.

Essa aprendizagem da leitura, permitida a partir das Reformas do período e com o intuito exclusivo de catequese, está muito distante do que a partir da primeira metade do século XIX a exigência de um aprender a ler e a escrever concomitantes vão significar. Isso porque, a partir deste momento histórico, a escolarização ganha um significado mais complexo, dado o fato de que o ensino de escrita passa a visar a múltiplos usos sociais e culturais, não contemplados até então pelo ensino exclusivo de leitura com fins religiosos.

Antes de tudo, no entanto, é preciso ter-se conta que, além das razões sócio-culturais que levavam o ensino de leitura a ser privilegiado em relação à escrita, havia uma série de obstáculos materiais que retardavam ou impossibilitavam a muitos aprender a escrever. Entre eles estava a dificuldade de acesso a papel. É apenas a partir do século XIX que esse material se incorpora como um objeto relativamente comum na escola, sendo até então um bem luxuoso e de alto custo.

Os autores explicam que, no início do século XIX, para o caso francês, o preço elevado do papel era uma das razões que faziam com que um pequeno número de alunos ultrapassasse o primeiro nível de escolarização, que correspondia ao ensino de leitura, e chegasse a um segundo, em que então se efetuariam a aprendizagem da escrita (Chartier e Hébrard, 1998: p. 28). No caso brasileiro, no mesmo período, pode ainda ser agregado o fato de que acesso a papel para escrita significava acesso a um bem raro e controlado pelo governo português, já que a única possibilidade de aquisição e transporte legais de livros e papéis aberta aos colonos vivendo no Brasil era importá-los de Portugal, isso após a aprovação dos órgãos de censura.

Márcia Abreu cita o exemplo de pedido à Mesa do Desembargo do Paço de autorização, em 1803, de remessa de papel pautado feita pela Viúva Bertram e filhos (ABREU: 2003, p. 29). É fato que, na segunda metade do século XIX, a situação já seria muito diversa desta época de importação e controle régio, até porque, com a instalação da Imprensa Régia em 1808, várias fábricas de papel se instalaram no Rio de Janeiro (cf. Hallewell: 1985, p. 131). Na França de 1880, segundo Hébrard in Abreu-org. (2002, p. 50) esclarece, papel barato já era encontrado em abundância.

Mas ainda no caso desse objeto essencial à escrita, é necessário distinguir-se entre a folha em si e seu suporte, o caderno. Quanto a este, sua incorporação como objeto privilegiado para os exercícios escolares só se dá, segundo apontam Chartier e Hébrard (1998, p. 35), entre os anos de 1845 e 1865 para a realidade francesa. No caso brasileiro, seria apenas na década de 1890 que os cadernos passam a ser mencionados como material de uso cotidiano nas escolas paulistas, segundo a pesquisa de Diana Gonçalves Vidal aponta. (cf. VIDAL: 2004, p. 126).

A autora analisa as listas de utensílios solicitados pelos professores ao governo provincial paulista e esclarece que, nos anos de 1870, os pedidos de materiais referiam-se a ardósia, lápis de pedra, tinta, pena, lápis e resmas de papel pautado, enquanto nos anos de 1890 cadernos já aparecem nas remessas de materiais endereçados aos grupos escolares. Vidal acrescenta que exemplares de cadernos datando de 1894 encontram-se preservados no Arquivo do Estado de São Paulo.

Vale lembrar aqui que os cadernos vão significar uma grande transformação no ensino da escrita, muito mais quando se pensa no processo de construir textos, nas atividades de composição, que exigem treino, rascunho. Antes da difusão dos cadernos e barateamento do papel, o processo de aprendizado da escrita se iniciava na escola em mesas

de areia, com o dedo, progredindo-se depois para a escrita em ardósia com lápis de pedra (VIDAL: 2004, p.98) e posteriormente para a escrita em folhas de papel com pena.

Todos esses materiais traziam consigo uma série de dificuldades que faziam com que a escrita não fosse assimilada como uma prática comum e constante na rotina escolar. Isso ainda em meados do século XIX, porque o aparecimento da pena metálica se dá somente na década de 1840; até então, o uso de penas de ganso impunha uma série de restrições às crianças e ao professor que, no caso dos alunos menores, era obrigado a afiar tais penas antes de cada lição, numa operação longa e delicada que pedia uma série de retoques (Chartier e Hébrard:1998, p. 35).

Assim, a partir do momento em que as penas metálicas e o uso de folhas de papel, organizadas posteriormente em cadernos, passam a ser comuns na escola, a escrita vai ganhar um novo significado para todo o processo de aprendizagem, porque deixa de ser apenas treino caligráfico e transforma-se no suporte de recapitulação diária dos saberes aprendidos, nos diferentes conteúdos escolares.

Ao lidarmos com livros brasileiros de composição da segunda metade do século XIX, portanto, precisamos ter em conta o quão próxima ainda a realidade em que tais livros se inscrevem está deste período de transição em que, para muitos, ir à escola significava apenas aprender a ler, e não a escrever, até porque esta prática de linguagem exigia materiais nem sempre disponíveis.

A aprendizagem simultânea de leitura e escrita, como se vê, é conquista do século XIX, e vem como decorrência de todo um processo de transformações. É de 1834 a legislação francesa que estabelece esse método de ensino, mas é entre a década de 1840 e 1850 que o ensino simultâneo está ganhando difusão entre as classes urbanas e rurais. Durante esse momento, segundo os autores, é ainda numerosa a presença de localidades, por todo território francês, onde a leitura corresponde a um aprendizado anterior à escrita.

Como marca desse processo, Chartier e Hébrard dão como exemplo o depoimento de M. Bain, diretor da Escola Normal de Auxerre, que em 1845 teria se queixado sobre a manutenção da antiga prática, em certas escolas, de partir do aprendizado de leitura para chegar ao escrito. Em artigo publicado numa importante revista pedagógica francesa, M. Bain teria escrito:

Os professores primários deveriam evitar brutalizar os alunos com exercícios monótonos de um estudo exclusivo, como aquele que se dá ainda em escolas muitas vezes tomadas como modelos, onde as crianças dos primeiros anos de escolarização lêem seis horas por dia, durante três anos; os alunos do nível

intermediário lêem e começam a escrever durante dois outros anos; e os alunos do nível avançado lêem, escrevem e calculam durante dois outros anos... (“Sobre o emprego do tempo e a distribuição de exercícios em uma escola primária”. In: *Manual geral da Instrução Primária*, 2.a série, tomo V, 1845, p. 295. Apud Chartier e Hébrard, 1998, p.29. Tradução livre.⁷)

Ocorre que nesse momento histórico era significativa a quantidade de alunos que deixava a escola precocemente e, pelo método de ensino seqüencial, como era a leitura a prática de linguagem da qual o aluno desenvolvia o aprendizado nos primeiros anos de escolarização, muitos jovens saíam da escola sabendo apenas ler. De acordo com as informações do texto acima, essa exclusão ao saber escrever seria também o legado daqueles alunos que, mesmo depois de uma frequência de cerca de três anos nas classes, deixavam a escola sem ter iniciado o curso intermediário do ensino primário, no caso, *la moyenne*.

O aprendizado da leitura correspondia, pelo método adotado, a um processo lento, obedecendo aos seguintes passos: reconhecimento de letras; soletração e leitura de palavras; soletração e leitura de textos do universo religioso, como orações, trechos da missa, salmos de penitência; depois leitura de pequenos textos de exemplos morais e religiosos. A escrita aparecia, nessa lógica, como um domínio secundário. No entanto, quando o século XIX chega ao seu final, tal situação já havia sido superada. Hébrard in Abreu-org. (2002, p. 50) esclarece que, por volta de 1880, o ensino simultâneo de leitura e escrita já havia se tornado a forma ordinária de escolarização.

Toda essa discussão que estamos travando, claro, diz respeito à presença da escrita no universo do ensino primário, num momento em que este estava ainda em organização. Para aquela mínima parcela da sociedade que freqüentava os liceus e colégios, no entanto, leitura e escrita eram saberes elementares aprendidos em casa ou via preceptores, e já dominados regularmente bem quando se ingressava naquele tipo de instituição de ensino, que oferecia formação próxima a que corresponderia hoje ao nível secundário de instrução. Para este tipo de escola, isso ao menos desde o século XVI, a escrita era, desde o ingresso do aluno, uma prática fundamental, exercitada cotidianamente no processo de aprendizado.

⁷ “ Les instituteurs doivent bien se garder d’abrutir les enfants par les exercices monotones d’une étude exclusive, comme cela se fait encore dans des écoles souvent donnés como modèles, où les enfants de la *petite* [division] lisent six heures par jour, pendant trois ans; ceux de la *moyenne* lisent et commencent à écrire pendant deux autres années; et ceux de la *grande* lisent, écrivent et calculent pendant deux autres années...” (“De l’emploi du temps et de la distribution des exercices dans une école primaire”, *Manuel général de l’Instruction primaire*, 2e. série, tome V, 1845, p.295)

Apesar de todas as dificuldades materiais apontadas e do preço elevado do papel, na época, para a elite que se intelectualizava, a escrita vinha, desde o século XIII, com a criação das primeiras universidades do mundo ocidental, tendo papel importante como instrumento do trabalho intelectual. Segundo Hébrard (1990), dentro das universidades que surgiam, a *lectio*, entendida aqui como o conteúdo da aula, não era mais o texto a ser memorizado oralmente apenas, mas, sim, o texto ditado pelo professor e anotado em cursiva pelo aluno, para somente então ser memorizado. Esse momento significa já um imbricamento inicial entre os universos da leitura e escrita no mundo escolar, porque em tal contexto cópia e ditado passam a recursos importantes para a memorização, entendida como a via de instrução pensada na época.

Entre os séculos XIII e XIV, nessa realidade universitária em construção, a escrita vai, gradativamente, deixando de ter sua função associada apenas à memorização e ganhando mesmo o lugar de instrumento privilegiado do trabalho intelectual. Com a maturidade das universidades no século XVI, a escrita teria já definido seu espaço nesse contexto. Hébrard afirma:

De auxiliar da memória, ela [a escrita] se tornou instrumento de trabalho intelectual. Ao emparelhamento memorização oral/escrita se substitui o emparelhamento escrita/leitura pelo qual se faz a entrada na língua de trabalho que é o latim. Deste modo, a escrita, mais ainda que a leitura, torna-se o eixo de toda formação. Sua aprendizagem precoce é uma obrigação para quem quer ter acesso ao conjunto das técnicas que permitem se servir das múltiplas facetas de uma cultura cuja autoridade e transmissão passam precisamente pela escrita. (Hébrard: 1990, p. 72)

Quando no século XVI instrução média, o nosso nível de ensino secundário, passar a ganhar delimitações precisas, é a esse modelo de educação já construído nas universidades a que ele vai recorrer, buscando sustentação nos estudos de humanidades que vinham de uma tradição cultural iniciada na educação helenística do século II a.C. Segundo Souza (1999: p.23), a duração desse modelo de educação humanística no mundo ocidental iria até o início do século XIX, quando triunfam as idéias pedagógicas de Spencer e latim, grego, artes e letras perdem posição no sistema de ensino para ganharem importância química, física, biologia, fisiologia, anatomia, psicologia, sociologia. Para o ensino superior, Chervel (1990: p. 179) vai alongar essa influência até os primeiros anos do século XX.

Para se entender o significado do modelo humanístico, Souza (1999: p. 22) faz notar que o intuito de formação integral ao homem proposto por esse tipo de educação se oporia diretamente ao propósito de preparar os indivíduos para o exercício de tarefas

especializadas. De acordo com o autor, aquele tipo de educação pretendia levar aos estudantes aquilo que seria *comum* e conveniente a todos os homens, ou seja, a matéria coincidente com a própria natureza ou essência humana. Esta base *comum* estaria no âmbito do *comunicável*, de onde derivaria a ênfase sobre a linguagem, entendida como meio de levar o homem à razão.

Trata-se de um modelo que busca alcançar uma cultura geral, no sentido do que seria do interesse de todos os homens, daí a designação de humanismo. Essa cultura geral, no entanto, é sinônimo de formação sob o domínio da palavra, em que todos os esforços se direcionam ao estudo das línguas e literaturas clássicas, entendidas como meio de alcançar-se um tipo de conhecimento imperecível. É o que defende Franca (1952), ao observar o ensino humanístico dentro da proposta dos colégios jesuítas:

Na concepção do *Ratio* o curso secundário deve ser essencialmente humanista, pendente mais para a arte do que para a ciência. Sua finalidade não é transformar os adolescentes em pequeninas enciclopédias que depois de alguns anos já precisam ser reeditadas. Todo o esforço do educador deve concentrar-se, nesta fase da vida, em desenvolver as capacidades naturais do jovem, em ensinar-lhe a servir-se da imaginação, da inteligência e da razão para todos os mistérios da vida. Os conhecimentos positivos de geografia ou de física poderão estar antiquados no cabo de poucos lustros; o raciocínio seguro, o critério na apreciação dos homens, a capacidade de expressão exata, bela e enérgica de uma alma harmoniosamente desenvolvida representam aquisições humanas de valor perene.

(Franca: 1952: p 83-84)

Como se vê, alcançar a cultura greco-latina clássica representaria chegar ao perene; mais do que o conhecimento sobre ela, parecia pretender-se introjetar sua lógica interna, ou, noutros termos, moldar os espíritos ao seu sistema. Quanto a isso, Franca vai dizer que a educação humanística pretendia “tornar o homem mais homem”, ao atuar em sua formação com vistas do desenvolvimento harmonioso de suas faculdades. Chervel (1990: p.180) usa o termo “formação dos espíritos” para se referir ao tipo de educação almejada pelo ideal humanístico e Gramsci (1968: p. 133) o define como “a formação do caráter através da absorção e da assimilação de todo o passado cultural da civilização européia moderna”.

É certo que esse modelo cultural humanístico, nesse amplo período de sua dominância, teria ele mesmo sofrido uma série de modificações, principalmente desde o Renascimento no século XVI, que traz consigo o surgimento das idéias iluministas a respeito da importância das ciências. No âmbito da educação, data de 1657, por exemplo, o lançamento da *Didactica Magna*, de Comenius, em que se propunha o acréscimo dos estudos de física, geografia, cronologia, história, moral e religião às áreas de gramática,

dialética e retórica, estabilizadas no sistema educacional romano no século IX, dentro do currículo do *septennium*⁸.

Mas, ainda assim, a cultura erudita ocidental, e não apenas a educação, era guiada pelo modelo clássico em seu ideal de formação humanística. Para conhecermos o que essa formação significava entre os séculos XVI e XVIII, e mais especificamente que lugar a escrita desfrutava no sistema de ensino que a movia, uma fonte excelente de observação é o *Ratio Studiorum*, método elaborado pela Companhia de Jesus no intuito de dar certa uniformidade ao ensino ministrado em seus colégios. Estes, durante o período descrito acima, estavam espalhados por todo o mundo, e aqui pensamos não apenas no ocidental, já que um de seus primeiros núcleos foi fundado em Goa, Índia, e no século XVII os jesuítas já atuavam no Japão, Tibet e China⁹.

Surgida em 1534 de uma iniciativa de um grupo de estudantes da Universidade de Paris, sob a liderança de Inácio de Loyola (Íñigo López de Loyola), a criação da ordem dos jesuítas insere-se no contexto de reação católica ao movimento das reformas protestantes iniciadas por calvinistas e luteranos no século XVI. As constituições jesuítas, adotadas em 1554 e escritas pelo próprio Inácio, estabelecem uma organização rigidamente disciplinada, enfatizando a absoluta auto-abnegação, a obediência, isenta de quaisquer questionamentos, ao Papa e aos superiores hierárquicos.

Ainda que inicialmente o objetivo da nova ordem quanto à educação fosse apenas a ação catequética, rapidamente os jesuítas passariam a ser a maior força da Igreja Católica no âmbito da educação e data de 1543, isto é, apenas três anos após a confirmação da criação da Ordem pelo Papa Paulo III, a abertura do primeiro colégio para externos, fundado em Goa por Francisco Xavier, um daqueles estudantes da Universidade de Paris do grupo original.

Para se ter idéia da imensidão que representava a organização educacional dos jesuítas entre os séculos XVI e XVIII, Leonel Franca (1952), o tradutor da versão em português do *Ratio Studiorum*, contabiliza para o ano de 1750, ou seja, pouco antes da supressão da Companhia de Jesus pelo Papa Clemente XIV, 728 estabelecimentos de

⁸ O *Septennium*, ou currículo das sete artes liberais, estava dividido em dois grupos: *trivium* (composto por gramática, dialética e retórica) e *quadrivium* (formado por geometria, aritmética, astronomia e música).

⁹ As informações fornecidas sobre os jesuítas, neste capítulo, são decorrentes da leitura principalmente de Franca (1952), Rizzini (1946) e Paiva in Lopes, Faria Filho e Veiga-orgs. (2003), e da consulta aos *sites* mantidos na World Wide Web pela própria Companhia de Jesus, como é o caso da www.companhia-jesus.pt e www.jesuitas.com.br.

ensino, sendo 578 colégios e 150 seminários. Segundo o mesmo autor, em 1587, o colégio jesuíta aberto em Roma em 1551 já somava, entre os alunos de humanidades e retórica, de nível secundário, e de filosofia e teologia de nível superior, 2000 alunos. Tal instituição de ensino recebia, nesse momento, ao lado dos alunos externos, candidatos à ordem de diferentes partes da Europa, como Itália, Espanha, Portugal, Bélgica e Alemanha. Em Portugal, o colégio de Lisboa, em 1588, contaria com quase 2000 alunos e o Colégio das Artes, em Coimbra, também cerca de 2000 alunos em 1594.

No entanto, indo à realidade da incipiente situação de ensino no Brasil da época, ou seja, um momento em que a colonização estava ainda em processo, Rizzini (1946: p. 205) aponta, para 1585, uma frequência de não mais de 300 alunos, somando-se todas as localidades povoadas em que os jesuítas ofereciam classes. Destes alunos, 125 alunos estariam na Bahia, isso para uma população que contaria, em 1587, cerca de 3000 jovens brancos em idade escolar residindo entre as circunvizinhanças povoadas da área.

À página 206 do estudo, Rizzini afirma que 99% dos brasileiros tiveram de estudar fora dos colégios e seminários jesuítas, em função de uma série de fatores, entre eles o rígido critério de seleção que permitia o aceite exclusivo de filhos de portugueses, inicialmente apenas nascidos em Portugal, posteriormente nativos, mas sem qualquer traço de miscigenação. Pouco depois, à página 210, o autor volta à problemática, contabilizando, nesse momento, que os jesuítas teriam instruído, no máximo, 5% dos jovens brasileiros, apesar da enorme influência de que gozavam na colônia.

Há que se levar em conta, todavia, que todos esses números estão baseados em posições nada neutras sobre a Companhia de Jesus. O estudo do Padre Leonel Franca traz na capa, junto ao nome de seu autor, a sigla S.J., distinção dos membros daquela ordem religiosa, assim como também o era Serafim Leite (Leite:1938), outro autor brasileiro que escreve sobre a Companhia. Por outro lado, Carlos Rizzini (Rizzini:1946), no seu excelente trabalho sobre o livro, a tipografia e a imprensa no Brasil, não esconde a sua imensa antipatia pelos jesuítas.

Na tentativa de valorizar outros seguimentos sociais que teriam atuado na formação educacional da sociedade brasileira até o século XVIII, como os presbíteros seculares, frades e mestres leigos, ignorados, segundo o autor, pelos historiadores até sua época, Rizzini é radical na crítica aos jesuítas, desmerecendo até mesmo sua competência docente. Observemos algumas passagens:

Não obstante as galas e os galardões, custaram a pegar a escolas gratuitas dos jesuítas. Regiamente subvencionadas pela Coroa, saíam caríssimas aos habitantes, em esmolas, donativos e presentes. “A gratuidade era elidida pelos peditórios e dotações que angariavam por todos os meios, e a cultura espalhada pelos alunos era um verniz superficial em que prevalecia a memória em vez da inteligência.”¹⁰ (Rizzini: 1946, p. 204)

Se por tantos anos arderam os brasileiros pelo canudo de bacharel, avalia-se o que não significaria na bazófia colonial um diploma de mestre em artes conferido com pompa não inferior ao das universidades européias: discursos, juramentos, música e séquito, sem faltar o anel, de celeberrimo destino, o capelo azul, o livro, o cavalo e o pajem com o barrete. Nada mais espalhafatoso e postiço. Os primeiros mestres, saídos da própria Companhia, formaram-se em 1575, com três anos de estudos, regidas as suas cinco cadeiras por um único lente. Imagina-se o que saberiam.(...) (ibid.)

Agarrados os estudos menores, trataram os jesuítas de senhorear os superiores. Não conseguindo porém, avassalar a universidade, fosse por um resto de escrúpulo das pessoas reais, fosse pela manifesta incapacidade deles para regerem as cátedras, quando nem das cadeiras secundárias davam boa conta, recorreram a um meio indirecto de dominá-la. (...) (p. 211)

Não nos alongaremos a polemizar sobre a ação jesuítica, no entanto, a fim de mantermos nosso foco de interesse neste momento, ou seja, a forma como as atividades de escrita seriam desenvolvidas em seu método de ensino, dentro de uma proposta de educação humanística. O documento que prescreve tal orientação de ensino, ou seja, o *Ratio Studiorum*, foi elaborado, segundo informa Franca (1952), a partir de uma série de versões desde 1551, quando é criado o colégio jesuíta em Roma e, para servir de modelo a ele, o P.e Jerônimo Nadal, então reitor do colégio de Messina, teria escrito o *De Studiis Societatis* a pedido do próprio Inácio, e que trazia a descrição do currículo e métodos seguidos naquela primeira grande instituição de ensino mantida pela Companhia.

Depois, entre 1564 e 1566 o mesmo P.e Nadal, agora na condição de reitor do colégio romano, e baseado numa série de observações feitas em visitas a diversos colégios que a Companhia mantinha na Europa, teria revisto o texto e apresentado uma nova versão dele, sob o título de *Ordo Studiorum*. Posto em vigor no colégio romano, tal documento teria atuado como base para a elaboração do *De ratione et ordine Studiorum Collegii Romani*, um extensivo trabalho do P.e Ledesma, diretor de estudos do colégio de Roma, mas que ficou, todavia, interrompido em função da morte do autor em 1575. Esta obra seria,

¹⁰ O trecho entre aspas é citação de Teófilo Braga, *História da Universidade de Coimbra*, tomo II, p. 258.

ainda assim, uma grande influência para o *Ratio* que foi apresentado em 1586 para ser analisado pelas autoridades dos diferentes colégios da Companhia, fruto do trabalho de uma comissão de estudiosos da ordem.

Reelaborado a partir das críticas apontadas e apresentado em caráter provisório em 1591, por fim surgiria o texto definitivo do *Ratio Studiorum* em 1599, o qual vigorou por mais de dois séculos, até que, após a restauração da ordem em 1814, haveria recebido atualizações em 1832. Tendo passado por todas essas etapas de construção, o *Ratio* seria, portanto, um método bastante planejado e revisto. Sua representatividade quanto ao ensino ministrado nos diferentes colégios da Companhia de Jesus pode ser considerada se tivermos em conta que estaria na própria essência da Sociedade de Jesus a obediência e sujeição completa às leis impostas pelas autoridades da igreja e em especial da Ordem.

Ainda assim, claro, cada escola, independente da organização maior a que esteja vinculada, vai constituir um universo único e, nesse aspecto, como adverte Viñao Frago (2001), constituir sua específica cultura escolar, o que serve como indicação de que o uso que se fazia do *Ratio* deveria ser vários, entre os colégios; além disso, entre as diretrizes impostas e a realidade do ensino, muitas vezes, como é sabido, a distância é imensa. De todo modo, isso não impede que o documento deixe de ter seu valor como uma indicação das práticas de ensino que visamos conhecer, ao menos quanto à orientação que a guiava.

Conscientes disso, tratemos do método. Na forma de preceitos a serem obedecidos pelos diferentes elementos da rígida hierarquia que organizava os colégios jesuítas, o *Ratio* dirige suas *regras* ao provincial (espécie de governador interno da Companhia para toda uma localidade), prefeito de estudos, reitor, professores das diversas matérias, alunos e bedéis. Os estudos dos colégios são divididos em dois cursos, o curso inferior, que corresponderia aproximadamente ao que é hoje o nosso curso secundário, e o curso superior, com valor de formação universitária.

Divididos em apenas três frentes, os estudos inferiores são pensados para serem desenvolvidos a princípio em cinco séries ou classes, com cerca de um ano de duração cada. O elenco de suas matérias dá uma boa dimensão do que seria a formação lingüística proposta: gramática (inferior, média, superior, três classes), humanidades e retórica, uma classe cada. O próprio *Ratio* prevê, no entanto, que essa divisão em cinco classes, dependendo da localidade e do número de alunos, poderia ser reduzida até a duas, ficando então os estudos limitados a gramática e humanidades.

Complementares, os conteúdos dessas matérias fazem do curso oferecido um estudo detido sobre o universo da língua e literaturas latina e grega antigas, mas somente dele.

Matemática (e dentro dessa classe noções de física e geografia), filosofia (incluindo também noções de física e meteorologia), teologia, metafísica, sagrada escritura, hebreu, casos de consciência (de teologia moral) seriam classes oferecidas e estão descritas no *Ratio*, mas como parte apenas do núcleo de estudos superiores da Companhia.

Quando se fala em formação exclusivamente literária nos estudos inferiores, no entanto, é importante observar que estamos remetendo ao sentido *lato senso* da palavra literatura (cf. Souza: 1986), ou seja, produção escrita em geral, e não apenas a de valor artístico. Além disso, o tipo de uso que se fazia de um texto para estudo em classe, durante todo o percurso dos estudos humanísticos, era muito diferente do que hoje, graças às perspectivas de análise que os estudos literários desenvolveram, pode-se fazer. Segundo Hébrard, dentro da cultura dos colégios, a leitura não tinha um fim em si mesmo, atuando como propedêutica à escrita. (Hébrard in Abreu-org.:2002, p. 42) Lia-se para fazer notar os lugares-comuns empregados pelo autor, para assimilar seu estilo, para encontrar nos textos as formas de estruturação propostas pela retórica, e não propriamente para adquirir conhecimento ou pela fruição da leitura.

Os estudos de humanidades, nesse contexto, tinham uma ligação muito orgânica entre si; não havia fronteiras rígidas entre os conteúdos das disciplinas como nos currículos atuais. Mesmo o emprego do termo “disciplina escolar”, tal qual o entendemos hoje, como sinônimo de conteúdos de ensino, independentes, em certa medida, de toda realidade cultural exterior à sua existência escolar, é invenção moderna, segundo Chervel (1990), criada no século XX.

A esse respeito das “humanidades” pensadas como um todo no currículo antigo, o autor comenta que, até 1880 a mesma licença em letras permitia, para o caso francês, ensinar francês, latim, história, filosofia e religião porque não havia até então, dentro do curso de humanidades, distinções tão nítidas como as hoje estabelecidas pelos programas, horários, didática do ensino, categorias de docentes e devido à grande especialização que os cursos universitários fornecem. Para o caso brasileiro, Bittencourt (1993: p. 263) menciona a década de 1930, com a criação das Faculdades de Filosofia e a obrigatoriedade de conclusão do curso secundário para chegar ao superior, como limite do processo de grande flutuação de professores entre as “matérias” das diversas frentes das chamadas humanidades clássicas, ou, noutros termos, do domínio do professor polivalente, que numa mesma escola poderia lecionar em diversas áreas.

A leitura do *Ratio* mostra, no caso do curso inferior por exemplo, que assuntos como métrica e sintaxe gregas seriam estudados tanto em retórica como humanidades, figuras de

linguagem seriam objeto de abordagem tanto em gramática quanto retórica, e autores como Cícero estariam no centro do aprendizado nas três matérias. Para se ter uma idéia mais concreta de como as questões lingüísticas se distribuíam dentro dessas matérias, transcrevo abaixo a orientação apresentada para a classe de humanidades:

Regras do professor de Humanidades

1. Grau.— A finalidade desta aula é preparar, nos que terminaram a gramática, o terreno à eloquência. Para este fim concorrem três meios: o conhecimento da língua, alguma erudição e uma introdução breve aos preceitos da Retórica.

Para conhecimento da língua, que consiste principalmente na propriedade e riqueza das palavras, explique-se, nas lições quotidianas, dos oradores exclusivamente Cícero, e, de regra, escolham-se os seus livros de filosofia moral; dos historiadores, Cesar, Salústio, Lívio, Curtius e outros semelhantes; dos poetas, principalmente Virgílio com excepção de algumas éclogas e do 4.º livro da Eneida, odes seletas de Horácio e também elegias, epigramas e outras composições de poetas ilustres, contanto que expurgados de qualquer inconveniência de expressão.

Conhecimentos eruditos sejam ministrados com parcimônia para estimular às vezes e recrear a inteligência, não para impedir a atenção à língua.

Dos preceitos de retórica dê-se no segundo semestre um breve resumo do Cipriano Soares¹¹; neste período, deixados os escritos filosóficos de Cícero, poderão tomar-se algumas das suas orações mais fáceis, como *Pro lege Manilia*, *pro Archia*, *pro Marcello* ou outras pronunciadas na presença de Cesar.

Da língua grega pertence a esta aula a parte que constitue propriamente a sintaxe; procure-se também que os alunos entendam regularmente os autores e aprendam a escrever alguma cousa em grego. (Franca: 1952, p. 199-200)

Conforme se observa, os textos latinos são pensados não apenas para atuar no ensino de língua, mas também para fornecer erudição. Dessa forma era natural que, dentro de uma aula de humanidades, noções de história e geografia latinas e gregas, filosofia, entre outros conteúdos estivessem também presentes. Ainda assim, eles seriam secundários porque, como o texto esclarece em seu início, o objetivo central seria preparar a formação retórica, abrir terreno para o conhecimento da eloquência; depois, ao falar-se sobre a erudição, o texto faz notar que ela não deveria desviar a atenção do aluno sobre as questões lingüísticas, porque o domínio da língua seria em si a finalidade primordial. Quanto às orientações para a

¹¹ A obra em questão, *De Arte Rhetorica libri tres ex Aristotele, Cicerone et Quintiliano praecipue deprompti ab eodem Auctore recogniti, et multis in locis locupletati*, do jesuíta Cipriano Soares, teria obtido uma extraordinária difusão na Europa, Brasil e Oriente, alcançando a cifra de cem edições. É o que aponta Hansen in Lopes, Faria Filho e Veiga-orgs. (2003: p. 27), baseado na leitura de Castro, Aníbal Pinto de. *Retórica e teorização literária em Portugal. Do Humanismo ao Neoclassicismo*. Coimbra: Centro de Estudos Românicos, 1983. A grande aceitação da obra sugere-nos o uso efetivo do *Ratio* nos colégios, já que no método tal livro, lançado a público em 1562, estava prescrito como livro-base do ensino de retórica e complementar ao de humanidades.

aula de retórica, fala-se mesmo em formar o estilo do aluno a partir do contato com os autores clássicos.

Assim, no momento em que o aluno passa ao trabalho de composição, o que acontecia primordialmente em latim e alguns momentos em grego, é difícil não pensar em assimilação/ imitação desses autores que estavam em sua rotina nas três frentes dos estudos inferiores. Como vimos, historiadores, oradores e poetas latinos em humanidades; em gramática, cartas de Cícero apenas inicialmente, depois a elas somadas elegias e epístolas de Ovídio, mais tarde outros poetas como Catulo, Tibulo e alguns autores gregos como Esopo e Agapetos.

Em retórica, a orientação explícita era o uso quase que exclusivo dos escritos de Cícero para se formar o estilo. Assim, nesse ambiente escolar vivo entre os séculos XVI e XVIII, ao qual o *Ratio Studiorum* buscava dar sustentação a partir de suas diversas regras (há regras sobre como conduzir os castigos escolares, sobre a distribuição dos lugares dos alunos nas classes, sobre os tipos de comentários que os professores deveriam fazer nos debates que ocorriam, etc), respirava-se cultura latina clássica e a escrita deveria ser, obviamente, um reflexo dessa cultura na qual se vivia imerso. Escrever em vernáculo ou ler autores vernáculos estava fora de cogitação.

Quando se fala em imitação do estilo dos autores clássicos nesse momento, é preciso lembrar que estamos lidando com uma língua que só existe nesse ambiente cultural escolar. Sobre este, Paiva in Lopes, Faria Filho e Veiga-orgs. (2003), em artigo no qual aborda as especificidades do ensino jesuítico no contexto de um Brasil em colonização, vai justamente destacar a diferença de realidades entre a vida insegura experimentada nos núcleos de povoamento, caracterizada pelo autor como um constante estado de guerra, e a realidade forjada no ambiente intra-muros dos colégios, imune a toda a realidade exterior, com sua lógica própria baseada nos valores religiosos e sua proposta pedagógica centrada em textos de uma Grécia e Roma já tão distantes, formando o que o autor chama de *formalismo pedagógico*.

O latim culto era parte desse formalismo. Perdendo seu papel de língua vernácula no período intermediário entre o século VII e X de nossa era, ele mantém seu domínio como língua da cultura intelectual e religiosa ainda no século XVIII (cf. Auroux: 1992, p. 41). Apesar de, em um processo lento, já haver produção literária em vernáculo desde o século VIII para os países de línguas não-latinas, como é o caso da Inglaterra, e nos países da romanidade entre o século XI (França) e XVIII (Itália, Portugal), o latim não perderia seu espaço. Ao contrário disso, seria até mesmo reavivado por meio do humanismo do século

XIV que, diante do crescimento dos idiomas vernáculos, trazia como uma de suas bandeiras restaurar o “belo” latim, a partir do recurso aos textos literários da época clássica (Auroux: 1992, p.51).

Essa nova ênfase dada ao universo da cultura clássica greco-latina no século XVI teria feito com que, no âmbito escolar, sua dominância se estendesse até o início do século XIX. No caso do *Ratio Studiorum*, após a restauração da ordem dos jesuítas, a versão modificada do texto que se publica em 1832 eleva o vernáculo como disciplina maior no currículo, ensinada ao lado de latim, grego e das introduzidas história, geografia e matemática. Até o século XIX, portanto, o latim culto era a língua dos textos lidos e daqueles que deveriam ser produzidos pelos alunos, falada nas aulas e, segundo a orientação do *Ratio*, nas demais atividades do colégio, com exceção dos horários de recreio e dias de feriado.

Ao discutir o assunto, Franca (1952) entende que o latim estaria à frente dos estudos humanísticos devido ao caráter instrumental que esse idioma desempenharia no currículo por dois motivos. O primeiro deles seria o fato de o latim, no século XVI, atuar como elemento unificador da civilização européia enquanto meio comum de transmissão de sua cultura letrada, num momento em que era grande a variedade de línguas e dialetos entre os povos da região. Segundo porque, no estudo de línguas clássicas, veriam os educadores do século XVI o acesso a toda uma cultura.

Dada sua base na academia, uma língua de uso exclusivo masculino (Ong: 1998: p.130 lembra o fato de que a presença feminina nesse terreno seria tão mínima a ponto de poder ser descartada), controlada pela escrita e falada apenas por aqueles que sabiam também escrevê-la. O latim, nesse contexto, não tinha nenhuma vinculação direta com o inconsciente de qualquer pessoa do tipo que as línguas maternas, aprendidas na infância, sempre têm; ao contrário, correspondia a uma segunda língua para todos os seus usuários. Tudo isso, claro, dava peculiaridades aos textos que seriam produzidos nesse idioma.

Desse modo, quando lemos no método dos jesuítas as orientações sobre atividades de construção textual, temos de levar em conta que estamos lidando com uma realidade totalmente diversa da produção de textos na escola atual e numa língua também muito particular. Dessa leitura, não há como não notar a imensa familiaridade que o aluno criava com os textos clássicos latinos e, ainda que em menor escala, gregos.

O *Ratio* prescreve, por exemplo, nas regras do professor de retórica, que suas preleções (de *pre-lectio*, preparação à lição, no sentido de apresentação dos conteúdos de estudo que seriam vistos no texto escrito, ou, de uma forma mais redutora, as explanações

teóricas da aula) poderiam ser de dois tipos. No primeiro, tratando dos assuntos, da teoria em si (“regras” seria o título do item), os textos de retórica de Cícero e Aristóteles seriam a base das explicações. No segundo, que seria a própria análise das obras dos autores (“explicação de um orador” é como este item se apresenta) com vistas a formar o estilo, o professor observaria a organização dos textos lidos, preferencialmente também de Cícero, buscando os elementos usados para *persuadir, ornar ou comover*, bases da retórica, e sua estruturação dentro das partes tradicionais dos estudos de retórica: invenção, divisão e exposição.

Como se observa, ao invés de manuais escolares, toda a explanação do professor seria conduzida pelo próprio texto latino. Cotidianamente, ao lado das preleções, os textos clássicos faziam-se presentes nas recitações que os alunos deviam apresentar após memorização em casa, e havia mesmo outros momentos da aula destinados especificamente ao exercício da repetição dos excertos dos autores. Tudo isso sem contar os exercícios de escrita, também diários, e que em muitos casos vão constituir a repetição daqueles textos. Dentro dessa realidade escolar, é fácil entender que fosse plenamente esperado, e desejável, encontrar no texto do aluno a organização, o estilo, o vocabulário, daqueles autores lidos, e que valores atuais como “criatividade” e “originalidade”, se não desprovidos de significado, tinham acepções muito particulares nesse contexto.

Sobre as atividades de escrita do aluno, o *Ratio* as apresenta em diferentes momentos da rotina diária das aulas, tanto de retórica quanto de humanidades e gramática, no plano de estudos inferiores. Entre as tarefas desempenhadas pelo professor na primeira hora matinal do curso, descritas no item “divisão do tempo” da aula, uma delas é sempre a correção dos textos produzidos pelos alunos fora do horário da aulas. Ainda que em nenhuma das três matérias exista uma descrição mais precisa sobre em que consistiriam esses textos produzidos, nas “regras do professor de retórica” há um elenco de sugestões para ocupar o aluno enquanto o professor executa aquela tarefa da correção que nos dá indicações do que elas poderiam conter. Transcrevo abaixo o texto:

Exercícios na aula.— Enquanto o professor corrige os trabalhos escritos, poderão os alunos fazer os exercícios seguintes: imitar um trecho de algum orador ou poeta; fazer uma descrição, por exemplo, de um jardim, de uma igreja, de uma tempestade ou cousa assim; variar a mesma frase de diferentes modos; traduzir um trecho de prosa grega em latim, ou vice-versa; exprimir em prosa latina ou grega os versos de um poeta; passar uma forma poética para outra; compor epigramas, inscrições, epitáfios; respigar frases gregas ou latinas de bons oradores e poetas; adaptar certos assuntos ou figuras de retórica; tirar dos tópicos e lugares retóricos

vários argumentos para um determinado assunto; ou fazer outros trabalhos deste gênero.(Franca: 1952, p. 194)

Ao educador moderno, é difícil evitar o comentário sobre o uso das atividades de escrita já nesse momento, ou seja, em um texto escrito no século XVI, como “quebragelhos” para manter a classe ocupada enquanto o professor se atém a outros afazeres, mas ao estudioso de história de educação temos aqui uma informação de interesse, pois é sabido que, no final do século XIX brasileiro, esse tipo de uso da escrita foi um recurso importante quando se buscava sair de um método de ensino individual (professor atende aluno a aluno) para chegar ao método de ensino simultâneo (professor atende ao grupo de alunos) (cf. Faria Filho in Lopes, Faria Filho e Veiga-orgs.: 2003).

Hébrard aponta o caráter democratizante que, historicamente, esse tipo de prática escolar teve, citando o caso dos professores das classes rurais com diversas turmas que, entre o período de 1830 e 1880 na França, serviram-se dela como um dos recursos pedagógicos essenciais para propiciar que mais crianças pudessem chegar ao aprendizado dessa modalidade da linguagem, porque então, enquanto uma parte da turma se ocupava silenciosamente de atividades como cópia, recitação por escrito, exercícios de grafia, de passar a limpo, de redação, o professor podia atender à outra parte da turma. Com isso a escrita, antes um aprendizado restrito a apenas uma parcela mínima da sociedade que podia pagar por ela, pôde tornar-se também uma realidade na escola pública, mesmo nos casos de classes maiores. (cf. Hébrard in Abreu-org: 2002, p. 50, nota 54).

Mas da passagem transcrita do *Ratio* o mais revelador, sob o aspecto da produção textual escrita, é a diversidade de tipos de exercício e gêneros de texto proposta: vê-se uma ampla variedade de formas textuais e relativamente diversificado arsenal de atividades de escrita a serem propostas pelos professores. Não se está considerando, obviamente, a presença desses gêneros nas situações comunicativas reais estabelecidas entre os falantes da época, nem mesmo que o aluno reconhecesse, nas atividades de escrita desempenhadas, qualquer teor de interlocução capaz de caracterizar os exercícios de escrita elaborados como textos de fato, porque essas seriam discussões sem cabimento para realidade de então e não-condizentes aos valores sócio-culturais da época.

A escrita aparecia, de acordo com a passagem, sob a forma de imitações, traduções, versões, transposição de verso em prosa e vice-versa e composições. Havia, na maioria desses casos, o texto clássico como fonte, a ser levemente modificado, servir de paralelo, gerar novas versões. Mesmo nos casos em que o aluno deveria escrever com autonomia, ou

seja, nas suas composições, dentro do texto estariam os lugares comuns encontrados nos autores, as figuras de estilo empregadas por eles e as amplificações de passagens de seus textos. É a orientação dada, por exemplo, para o texto mais longo, em prosa, que o aluno realizaria mensalmente para a classe de retórica. Observe-se:

[Regras do Professor de Retórica]

9. Argumento da oração escrita.— O argumento para uma oração deve ser ditado integralmente no princípio de cada mês, ou por partes, cada semana (pois, no máximo, cada mês deverá compor-se uma oração). Seja breve; percorra todas as partes da oração; indique os lugares donde se poderão haurir as provas e amplificações, as figuras principais que se poderão empregar e também, se parecer conveniente, alguns lugares de bons autores que se podem imitar. Algumas vezes, indicando-se o autor que deverá servir de modelo, o assunto poderá ser proposto oralmente. (Franca: 1952, p. 196)

Oração, neste caso, é palavra usada como sinônimo de texto produzido pelo orador, ou seja, prosa, por oposição a poesia. A amplificação consistia em criar um desenvolvimento (*elocutio*) para um texto clássico em que se manteria seu tema ou assunto (*inventio*) originais, seu argumento (*dispositio*), resumido, e a moral que dele deveria se extrair (*applicatio*). Tratava-se de um tipo especial de imitação com o intuito de, observando a divisão de partes do discurso proposta pela retórica, aproximar a escrita do aluno ao estilo e formas do texto original, fazendo, ao mesmo tempo, com que ele exercitasse também momentos de uma escrita mais autônoma. Esse tipo de exercício foi, segundo informa Hébrard in Abreu-org (2002: p. 51), um dos mais empregados nos colégios em sua proposta de educação humanística até o século XIX.

A avaliação do texto produzido, dentro desse tipo de cultura escolar, provavelmente deva ter sido tanto mais positiva quanto mais próximo a produção estivesse dos modelos latinos e gregos com os quais o aluno tinha um contato imenso, seja na diversificação de exercícios executados, seja nas explicações teóricas do professor, seja na leitura e memorização dos textos dos autores.

Refletir sobre essa realidade pode ser, por oposição, uma boa forma de entendermos as especificidades de nossa própria época. Ong (1998: p. 68) traz uma informação que talvez seja cabível fazer lembrar neste momento. O autor esclarece que a idéia das provas escolares com questões analíticas para o aluno responder por escrito é uma invenção muito recente de nossa sociedade, referente a “poucas gerações atrás”. Até não muito tempo, a prática acadêmica solicitava dos alunos, como forma de avaliação do aprendizado, a recitação em

classe, ou seja, que apenas devolvessem oralmente as afirmações do professor ou o conteúdo dos manuais que teriam memorizado.

No comentário, Ong busca destacar as diferenças de pensamento, fazendo ver que o rigor do nosso raciocínio analítico, altamente abstrato e de experiência individual corresponde a experiências muito recentes de nossa sociedade, com um vínculo à escrita diferente daquele que as pessoas de poucas gerações anteriores teriam. Mais do que as relações oralidade/ escrita, no entanto, a reflexão de Ong me chama atenção neste contexto por explicitar que a autenticidade do discurso, o texto original, as marcas de individualidade não fazem qualquer sentido nessa escola que esperava a recitação e imitação dos autores.

O caso dos lugares-comuns é exemplar nesse sentido. Hoje os “clichês” ou lugares-comuns são vistos, na maioria das situações, como um defeito ou problema a ser evitado nos textos dos alunos (cf. Rocco: 1981). No caso do estudo da retórica, ao contrário, o processo de “invenção” consistiria, segundo Ong (1998: p. 127), em “encontrar no estoque de argumentos que outros sempre haviam explorado os que eram aplicáveis ao caso”. Tais argumentos estariam armazenados nos *topoi* (grego) ou *loci* (latim), lugares e, no caso daqueles argumentos considerados úteis a qualquer tipo de assunto, pertenceriam aos *loci communes*, ou seja, lugares-comuns, os de maior aplicação e valor, portanto.

O que se verifica desta análise, em resumo, é que no modelo de ensino humanístico vigente no mundo ocidental entre os séculos XVI e XIX estava toda uma ênfase em criar uma escrita profundamente moldada pela tradição escrita da cultura clássica da antiguidade greco-romana. Paradoxalmente, no entanto, toda essa cultura clássica tinha uma ligação estreita com a oralidade, começando pelo fato de que os textos de sua literatura haviam sido escritos com o intuito claro de serem apresentados oralmente e que todo o ensino de retórica do passado tinha a intenção de preparar o homem para a defesa oral de seus pontos de vista.

Hansen in Lopes, Faria Filho e Veiga-orgs. (2003) esclarece, quanto a isso, que uma das razões de a retórica antiga ser reavivada na proposta humanística de ensino do século XVI foi justamente a opção que as autoridades eclesiásticas católicas do Concílio de Trento faziam pela via oral de pregação em oposição à tese reformista de que o cristão deveria ter contato direto com o texto bíblico. Para combater as idéias reformistas, o decreto *Super lectione et praedicatione*, de 17 de junho de 1546, emitido pelo Concílio, estabelecia que “a transmissão da verdade da 'tradição' (e da 'escritura') seria feita pela palavra oral divulgada no púlpito por pregadores inspirados pelo Espírito Santo.” (Hansen in Lopes, Faria Filho e Veiga-orgs.: 2003, p. 23)

Isso provocou uma grande transformação na organização da própria igreja católica, na medida em que, a partir dessa nova realidade, os futuros sacerdotes precisariam de uma formação que os capacitasse a assumirem tarefas pastorais como pregação, liturgia, práxis sacramental, antes não necessárias para uma grande parcela do clero conhecida como parasitária, e que permanecia ignorante. A retórica clássica da Grécia pagã, a eloquência dos padres e doutores da Igreja patrística e da escolástica são então adaptados para esse novo contexto, no qual os seminários se difundem com intenção de moldar um novo clero, formado por oradores aptos a guiarem as “comunidades dos fiéis”. Nesse conjunto se incluíam as populações de gentios das novas terras conquistadas e a serem catequizadas pelas novas Ordens, como a Companhia de Jesus, fundadas para combater a heresia dos reformistas e disseminar o catolicismo.

Em outras palavras, Hansen demonstra que, em função da reforma sacerdotal no século XVI, a retórica ganharia também novo espaço sócio-cultural. A posição de destaque que essa área do saber desfrutava na Grécia Antiga, quando seu estudo tinha mais importância e adeptos até do que a própria filosofia (cf. Ong: 1998, p. 125), é recuperada e essa área do saber torna-se o núcleo de todo o estudo humanístico reinante até a era romântica. Tal reforma da retórica daria à educação e mesmo à produção literária do período um forte vínculo com a palavra falada, apesar de sustentada em toda uma tradição escrita.

Segundo Ong (1998: p. 126), a palavra *rhetor*, do grego, viria da mesma raiz de *orator*, do latim, ambos significando “falante público”. Oratória e retórica seriam, portanto, sinônimos para mesma arte, um termo de origem grega, o outro de origem latina. Embora originalmente relativo ao ato de persuadir pela fala, a primeira grande sistematização de seu estudo, a *Arte retórica* de Aristóteles, inculcaria já a esse tipo de saber um vínculo com o universo da escrita pois, assim como todas as outras “artes”, trata-se de um corpo de princípios organizado, analítico, de teor científico, com todos os padrões característicos do texto escrito e não para ser transmitido pela tradição oral.

No caso dos estudantes dos seminários entre os séculos XVI e XVII, pode-se dizer que recebiam um tipo de formação altamente voltada a prepará-los para exercitarem o papel de oradores no domínio da pregação religiosa, mas toda a escolaridade em que estavam envolvidos era pautada pelo texto escrito. A presença da oratória, nesse contexto, marcaria profundamente toda a cultura de nossa sociedade até o século XIX, e pode ser percebida na produção literária, segundo esclarece Ong:

Da Antiguidade grega em diante, a predominância da retórica no conhecimento acadêmico criou em todo o mundo letrado uma impressão, real embora muitas vezes vaga, de que a oratória constituía o paradigma de toda expressão verbal e manteve o tom agonístico do discurso extremamente alto pelos padrões atuais. A própria poesia foi freqüentemente absorvida pela oratória epidêitica e considerada intimamente relacionada basicamente ao encômio ou à censura (como muito da poesia oral e até mesmo escrita é ainda hoje). (Ong:1998, p. 128)

No *Ratio Studiorum*, o espaço para o exercício da palavra é, em muitos casos, sinônimo de jogo de persuasão, algo perfeitamente condizente com a própria definição aristotélica para a arte retórica (“...Retórica é a faculdade de ver teoricamente o que, em cada caso, pode ser capaz de gerar a persuasão”. Aristóteles: s.d, p. 33). Assim, na rotina dos estudos do colégio, o *Ratio* prevê uma série de situações em que o aluno estaria confrontando argumentos e preparando-se para a atividade do convencimento; entre elas, podemos citar as “disputas”, “desafios”, “debates” e “julgamentos”, partes importantes do sistema de competição que o método jesuíta incentivava como meio de atrair o interesse dos alunos.

Nesse sistema, a classe era dividida entre frentes de exércitos inimigos (romanos de um lado, cartagineses de outro, segundo informa Franca) e os melhores alunos eram chamados de oficiais. A cada dia, no caso dos estudos inferiores, enquanto o professor corrigia na aula os textos produzidos em casa, uma das tarefas dos alunos seria encontrar falhas nos trabalhos escritos dos rivais. Paradoxalmente, dentro do ideal cristão pretendido, solidariedade e sentimentos fraternos, piedade, modéstia, deveriam também ser cultivados.

O critério para a definição de quais alunos gozariam do posto de oficiais vinha justamente da competição estabelecida por meio de suas composições. Numa correção que elencaria em gradação descendente a colocação dos alunos, os primeiros lugares determinados pelo professor concediam aos alunos o *status* de oficiais na classe, posição revista regularmente.

As disputas seriam parte tão importante dentro da cultura escolar que se pretendia criar que, para os estudos superiores, no item 27 das “Regras do prefeito de estudos”, o *Ratio* define como método de estudo a ser prescrito aos alunos a tríade “estudar, repetir, disputar”. Nas “Regras do reitor” um dos itens especifica que tal autoridade escolar não permitisse aos alunos faltarem às “disputas”. Herança fortíssima da filosofia e educação escolástica difundidas na Idade Média, as disputas consistiam em defesas de pontos de vista que ocorriam nas aulas de teologia e filosofia ou entre as classes, com a participação de um número limitado de alunos e mesmo de professores e doutores da ordem, moderação do

prefeito de estudos e uma freqüência, nos estudos superiores, ao menos semanal, envolvendo duas horas ou mais para o caso daquelas disputas internas da classe, sobre um tema mais delimitado, chamadas “disputas privadas”, e um dia todo para as disputas entre as classes e convidados externos ao colégio, chamadas de “disputas públicas” .

Para tais confrontos eram definidos argüentes (cerca de três) e defendentes (também normalmente três) e se tratava da defesa de teses sobre questões polêmicas relativas aos conteúdos estudados, com tempo demarcado para cada falante. Também dentro das academias de alunos, que estão prescritas no *Ratio*, as disputas seriam uma das atividades regulares.

Os “desafios” correspondiam a versões simplificadas das disputas e estariam presentes dentro do curso de estudos inferiores. Ocorriam entre alunos, grupos de alunos e entre as classes, e ao invés de se tratar de uma discussão aprofundada de um tema, referia-se a questões pontuais selecionadas do cotidiano das aulas especialmente para interrogar os oponentes, ou do inquérito sobre pontos fracos localizados nos textos dos oponentes lidos em classe e, no momento dos desafios, retomados a partir da cobrança de novas explicações. Tais “desafios” contavam, inclusive, com direito a prêmios.

Nessas atividades, o intuito parecia ser pôr em exercício a dialética e a arte retórica, além da abordagem dos conteúdos. Somadas a tais situações de confronto de opiniões, o *Ratio* prescreve o treino para a atividade do orador pela exposição pública de textos produzidos pelos alunos e a recitação de discursos e poemas, todos, no entanto, após a aprovação das autoridades dos colégios, questão sobre a qual também se insiste bastante:

(...) E nada estimula tanto a inteligência quanto submeter cada um ao exercício freqüente de falar, não só da cátedra do salão, da igreja e da aula, o que lhes é comum com os seus condiscípulos externos, mas também no refeitório. Para o mesmo fim contribuirá finalmente a exposição em lugar público conveniente das próprias poesias, aprovadas pelo Professor e assinadas com o nome do autor.

Regras do professor de retórica. (Franca: 1952, p. 199)

Pois bem, exercícios orais de argumentação e estratégias de convencimento nas disputas e desafios, recitação de poemas e discursos em dias festivos e solenidades, declamação dos textos produzidos nos recreios correspondiam a atividades regulares dos colégios e seminários jesuítas no intuito de formar o orador sacro. Paradoxalmente, claro, a escrita é que sustentava todo esse processo, pois a erudição, as regras, o estilo que se buscava transmitir a esse oradores vinha dos documentos escritos da literatura latina e grega.

Prova de que escrita e oralidade dividiam forças nesse contexto é que a memória, uma das cinco partes dos estudos da tradição retórica, já não aparecia mais nos manuais de retórica do século XVI, uma vez que a possibilidade de armazenar as informações por escrito a tornava desnecessária. (cf. Ong: 1998, p. 133). Gradativamente, claro, a escrita vinha ganhando terreno em toda a organização do mundo ocidental, e isso foi redefinindo também o tipo de ensino e o uso que se fazia da retórica.

Ainda que essa área do saber continuasse em evidência, na segunda metade do século XVIII iluminista não se pretendia mais nos colégios preparar o orador sacro mas, sim, nas palavras de Alves in Lopes, Faria Filho e Veiga-orgs (2003: p. 70), os diplomatas, pois a Retórica deveria, nesse novo contexto, “formar um homem cuja atuação política funcionasse, ao mesmo tempo, como reforço e como incremento dos negócios burgueses.”

Fato é que, no século XVIII, o ensino jesuítico estava em decadência e por toda a Europa espalhava-se um movimento de antipatia e críticas a tal ordem religiosa, o qual buscava responsabilizá-la por todo tipo de atraso quanto ao ensino e demais mazelas culturais. Em função principalmente de disputas políticas, nesse período os inicianos passam a ver diminuído o imenso domínio que tinham sobre as instituições de ensino, processo que culminaria com a expulsão da ordem em muitos países e, como golpe final, a supressão da *Societatis Jesu* pelo Papa Clemente XIV, em 1773.

No caso do ensino brasileiro, regulado pelas determinações da Coroa portuguesa nesse momento, a reforma do ensino implantada pelo Marquês de Pombal permite-nos entender um pouco das transformações ocorridas no ensino de escrita e, ao mesmo tempo, verificar a manutenção de muitas das práticas herdadas da experiência jesuíta. A grande mudança foi, sem dúvida, a determinação do uso da língua portuguesa para explicar os conteúdos de gramática e retórica e mesmo para produção textual a ser desempenhada.

Fávero (1996) analisa a questão e demonstra a grande influência do *Verdadeiro método de estudar*, publicado em 1746 por Luís António Verney, sobre as determinações de Pombal e como o tipo de ensino proposto pela Congregação do Oratório, da qual Verney havia sido aluno, vai cooperar no processo de evolução cultural portuguesa. Organizado em dois tomos, o *Verdadeiro método de estudar*¹² foi escrito sob a forma de cartas de resposta que um suposto Pe. Barbadinho, religioso italiano, dirige a um religioso da Universidade de Coimbra a respeito do ensino de várias áreas, na seguinte organização: I- Língua

¹² O acesso ao texto desta obra está grandemente facilitado graças ao acervo de obras digitais da Biblioteca Nacional de Portugal, onde o *Verdadeiro método de estudar* pode ser lido integralmente e em sua versão original de 1746 no endereço: http://purl.pt/118/1/sc-50679-v/sc-50679-v_0139_124_t0.jpg

Portuguesa, II- Gramática Latina, III- Latinidade, IV- Grego e Hebraico (e línguas modernas), V e VI- Retórica, VII- Poesia, VIII- Lógica, IX- Metafísica, X- Física, XI- Ética, XII- Medicina, XIII- Direito Civil, XIV- Teologia, XV- Direito Canônico, XVI- Regulamentação geral dos estudos.

De crítica mordaz, o livro provocou verdadeiro impacto na elite portuguesa da época ao chocar o tipo de ensino medievalizante ainda ministrado naquele país com os pontos de vista revolucionários de Verney, fundados principalmente na observação da cultura italiana iluminista, que ele conhecia bem de suas viagens e dos anos de residência no país durante os estudos de doutorado na Universidade de Roma. Quanto ao foco que nos interessa mais diretamente, ou seja, sobre as questões de linguagem, o autor é enfático ao colocar o português à frente dos estudos de humanidades, e responsabiliza mesmo o fracasso dos alunos no aprendizado de retórica, que o autor considera estudo essencial, ao seu ensino por meio do latim. Logo no início da quinta carta, destinada a tratar da retórica, o autor estabelece esse ponto de vista:

(...) E, na verdade, não há coisa mais útil, que a Retórica: mas não há alguma, que com mais negligência se trate, neste Reino. Se V. P. observar, o que os mestres ensinam nas escolas, achará, que é uma embrulhada, que nenhum homem, quanto mais rapaz, pode entender. Primeiramente, ensinam a Retórica, em Latim. Erro considerável: porque nada tem a Retórica, com o Latim: sendo que os seus preceitos compreendem, e se exercitam em todas as línguas. Daqui nasce o primeiro dano, que é, que os rapazes não a entendem, porque ainda não entendem Latim: e nasce também o primeiro engano, que é, persuadirem-se os ditos rapazes, que a Retórica só serve, para as orações Latinas. Assim me responderam muitos, não só rapazes, mas também sacerdotes. Do que eu concluí, que saem da Retórica, como nela entraram: e examinando as Retóricas, que eles aprendem, fiquei também persuadido, serem elas tais, que não podiam produzir, outro fruto.¹³ (Verney: 1746, Tomo I. Carta Quinta, p. 125)

¹³ Optei por adaptar a ortografia do texto original à atual, dadas as grandes diferenças existentes entre ambas, o que poderia gerar problemas de compreensão; manteve, no entanto, a pontuação original, para não causar maiores interferências na fonte.

Imagem 2

O uso do idioma materno para ensinar latim, retórica e os outros conteúdos das humanidades era defendido pelo autor no sentido de tornar mais simples e eficaz o aprendizado, ponto de vista em que ele insiste. No caso da retórica, assumindo que o ensino jesuíta seria um ensino de erudição, oco e pomposo, Verney propõe uma escrita mais objetiva, em que a razão estaria acima do uso de figuras. Sobre estas, na sexta carta o autor vai dizer: “São boas, assim é: mas o uso é que as faz racionáveis: quero dizer, que se devem usar em tempo, e lugar próprio, e quando o discurso o pede.”(Verney: 1746, tomo I, p. 156).

A perspectiva do autor parece ser sempre optar por uma educação mais racional e prática, condizente com os valores do modelo iluminista,. Assim, já na primeira carta Verney propõe que o aprendizado de humanidades se iniciasse pelo de língua portuguesa, por meio de uma gramática “curta e clara”. No conjunto da obra, apesar de suas idéias e propostas não serem originais (cf. Cardoso: 1998; Fávero: 1996), elas têm o mérito de constituírem um plano de ação global, uma grande sistematização de idéias progressistas disseminadas pela intelectualidade iluminista européia e que, somadas na obra, consistiam num grande manifesto a favor de uma reforma que atingiria todo o sistema de ensino que havia em Portugal.

Sua repercussão, a série de polêmicas e debates que provocou já dariam ao *Verdadeiro método de estudar* um lugar decisivo na história do ensino português, mas fizeram dele um marco porque, a pedido de D. João VI, Verney passa a atuar no processo de reforma educacional, e o *Verdadeiro método de estudar*, claro, a ser um recurso importante para as alterações que se propunha. O documento que acompanha o Alvará Régio de 28 de junho de 1759, aquele que extinguiu a ação dos jesuítas da educação em Portugal, em certos momentos parece mesmo uma paráfrase do livro de Verney. Confira-se:

Mas por pouco que se examine, o que é Retórica, achar-se-á que é Arte de persuadir, e por consequência, que é a única coisa, que se acha, e serve no comércio humano, e a mais necessária para ele. Onde quem diz, que só serve para persuadir na cadeira , ou no púlpito, conhece pouco, o que é a Retórica. Confesso que nos púlpitos e cadeiras faz a Retórica gala, de todos os seus ornamentos: mas não se limita neles: todo o lugar é teatro para a Retórica. (Ibid.,p.125-126)

(...) He pois a Rhetorica a Arte mais necessaria no Commercio dos Homens, e não só no Pulpito, ou na Advocacia como vulgarmente se imagina. Nos discursos familiares; nos Negocios publicos; nas Disputas; em toda ocazião em que se trata com os Homens, he preciso conciliar lhes a vontade; e fazer não só que entendão o que se lhes diz; mas que se persuadão do que se lhes diz, e o aprovelem... (“Instrução para os Professores de Rhetorica”, § I. Apud Fávero: 1996, p. 294, apêndice 2)

Destinadas a organizar o ensino a ser ministrado nas aulas régias que o Alvará instituía em substituição ao ensino jesuítico, as *“Instrucções para os Professores de Grammatica latina, Grega, Hebraica, e de Rhetorica, ordenadas e mandadas publicar por El Rey, Nosso Senhor, para uso das Escolas novamente fundadas nestes Reinos e seus Dominios”* estão divididas em duas partes no documento, uma inicial e válida a todas essas matérias de ensino descritas no título, e uma segunda que divide os conteúdos. Na primeira parte, quanto às atividades de escrita, o parágrafo XIII prescreve que as traduções partissem da prosa para depois chegar à poesia, e o parágrafo XIV que a composição em latim fosse feita depois de os alunos já terem adquirido domínio de gramática e contato com os textos originais. Com isso, num primeiro momento do curso de humanidades, os exercícios de composição não estariam presentes.

Parte-se do conceito de que primeiro seria necessário ter domínio sobre a gramática e vocabulário do latim, para depois poderem ser compostos textos nesta língua, entendendo-se que esta última capacidade seria mais complexa e necessitaria, como suportes, o uso da gramática e o contato com a literatura já adquiridos. Como se vê, trata-se de uma concepção de língua constructo formado por estruturas independentes: a gramática, o vocabulário, a redação. Neste processo, claro, a organização de textos seria um processo tardio:

Como para compor em Latim he necessario primeiro saber os termos, frases e propriedades desta Língua, e isto se não pode conseguir, senão depois que o Estudante tiver alguma lição dos Livros, onde ella está depositada, por serem hum Diccionario vivo, e huma Grammatica, que nos fala: Assentão os Homens mais eruditos, que no principio se devem quasi absolutamente tirar os Themias, que só servem de mortificar aos principiantes, e inspirar-lhes um aborrecimento ao estudo; cousa que sobre tudo se deve acautelar, como aconselha Quintiliano nas suas Instituições: *Nam id imprimis cavaer oportet, ne studia, qui amare nondum potest, odorit: E amaritudinem semel perceptam etiam ultra rudes reformidet.* (“Instrucções para os Professores de Grammatica Latina, Grega, Hebraica, e de Rhetorica, ordenadas...” § XIV. Ibid. p. 288)

Segundo a instrução, seria fundamental conhecer essa língua que se aprende, no caso o latim, por meio de textos, mas dentro do complexo de sua lógica, a leitura desses textos não deveria ser associada à produção textual, mas sim a uma aquisição gradativa de sua estrutura, constituída por partes independentes, as quais apenas posteriormente seriam exercitadas em conjunto, na produção de textos. Condizente com essa visão dos textos como momento posterior da existência da língua, a produção textual não apenas é adiada como passa a figurar menos na rotina de ensino, tornando-se uma atividade a ser desempenhada

apenas uma vez por semana em classe e em dias alternados nas tarefas de casa (§ XV das instruções).

Aqui, de fato, parece haver uma alteração significativa quanto ao encaminhamento anterior que víamos sugerido no método dos jesuítas, porque o *Ratio* prescrevia os temas para escrita como um exercício diário em classe, tanto nas aulas de retórica, quanto em humanidades e gramática. Em busca de uma atividade mais refletida e dentro de seu entendimento sobre ensino de língua, esta nova proposta diminui o espaço destinado à redação em vista, aparentemente, de assegurar maior qualidade ao texto produzido.

A intenção seria, neste caso, combater a superficialidade dos estudos nos colégios jesuítas, que sobrecarregariam o aluno em exercícios contraproducentes, isso segundo uma das diversas críticas que o Alvará apresenta como justificativa para a extinção das escolas da Companhia de Jesus naquele país:

... como até agora se fez com o reprovado, e prejudicial erro, de que, não pertencendo a perfeição dos Discipulos ao Mestre de alguma das diferentes Classes, se contentavão todos os ditos Mestres de encherem as suas obrigaçoens em quanto ao tempo, exercitando-as perfunctoriamente quanto aos Estudos, e ao aproveitamento dos Discipulos. (Alvará Régio de 28 de junho de 1759. “Dos Professores de Grammatica Latina”. Ibid., p. 278-279)

Tal redução das atividades de composição parece ter-se implantado, de fato, ao longo do tempo na realidade da escola européia posterior aos jesuítas. Ao menos no caso francês, Chervel (1992) observa que no começo do século XIX a atividade de composição na escola secundária está restrita à frequência de uma produção semanal, instalada na rotina escolar com dia fixo inclusive, quarta-feira de manhã, e com avaliação no mesmo sistema que víamos no *Ratio* para a escolha dos oficiais: uma competição que delimita classificação por lugares de mérito, e na qual receber o primeiro lugar corresponderia a ter o melhor texto da classe.¹⁴

Na segunda parte das “Instrucçoens” do governo português, em que as orientações são específicas a cada matéria, vê-se, nas orientações ao professor de grego e hebraico, novamente a preterição da prática das composições para, em seu lugar, serem preferidas as traduções. Entendendo-se que o objetivo do domínio do grego seria muito mais instrumental, ou seja, apenas para leitura, a orientação parece estar fundada numa opção,

¹⁴ O regulamento de 1821, do governo francês, confirma, na forma de lei, essa prática que já havia se estabelecido como tradição em seu dia e método de correção descritos acima. CF. Chervel : 1992, p.19

como já se disse, por um ensino racional e prático, condizente às perspectivas que se abrem na época, dentro do modelo iluminista esclarecido. Assim prescreve o parágrafo VII:

Como a utilidade desta Lingua [a grega] consiste principalmente na Lição, e intelligencia dos Authores, não cansarão os Professores aos Discipulos com muitas composições. Porem em seu lugar lhes farão traduzir alguns lugares do Grego em Latim, e em Portuguez; porque deste modo vão ao mesmo tempo adiantando-se no Grego, e exercitando-se no Latim. (“Instrucção para os Professores de Grego, e Hebraico”. Ibid. p. 293)

É mantida, como se observa, a lógica da imitação dos autores clássicos, em que os lugares-comuns daquela tradição devem aparecer nos textos que seriam produzidos em latim e português. Nesse contexto, mais do que a composição, os exercícios de tradução e versão ganham lugar privilegiado, mas com uma nova função a ser acrescentada àquela que se desempenhava, de propiciar o estudo dos clássicos: neste novo momento trata-se de inserir em seu contexto também o aprendizado da língua materna. Quanto a essa característica, Chervel (1992) faz notar que, nos concursos do bacharelado (exame que habilita o estudante francês ao ingresso na universidade), da primeira metade do século XIX, a versão latina atuava como um teste de francês. O autor cita o concurso de 1840, em que os erros de ortografia francesa apresentados nas versões latinas fizeram reprovar centenas de candidatos (cf. Chervel: 1992, p. 17).

Ainda que o combate à orientação de ensino anterior, ou seja, ao método jesuítico de ensino, fosse um dos objetivos centrais das instruções promulgadas pelo governo português nesse momento do século XVIII, o documento mantém muitas das práticas enunciadas no *Ratio*, como as disputas e apresentações públicas, a preleção dos professores partindo da teoria para chegar à leitura dos autores clássicos, o predomínio dos escritos de Cícero como modelo dos textos a serem elaborados pelos alunos. A esse respeito, o parágrafo IX das instruções aos professores de retórica esclarece que, para as composições a serem escritas “será útil que tire os Assumptos dos melhores Escriptores latinos, principalmente de Cicero, modelo excelente em todo o genero de escritura”. No mesmo sentido, a correção das produções seria feita verificando em que os textos dos alunos teriam se distanciando ou excedido aos textos originais/modelares.

Essas manutenções de práticas de uma cultura escolar que vinha sendo construída por séculos, e configuram ainda o predomínio do modelo humanista de ensino, não minimizam, de todo modo, a grande ruptura que as reformas da educação do governo do Marquês de Pombal representaram, principalmente em sua drástica desestruturação do

ensino jesuítico, o qual, segundo o texto afirma, deveria ser apagado da memória portuguesa. Como medida importante nesse processo de apagamento estava a proibição do uso dos manuais escritos por jesuítas, substituindo-os principalmente por obras dos professores da Congregação do Oratório (cf., a respeito, Fávero: 1998). No âmbito de nosso estudo, as alterações mais marcantes, além das já apontadas, dizem respeito à inserção do português para as explicações da matéria, à presença dos autores portugueses como Camões, Diogo Bernardes, Antonio Ferreira, sugeridos na “Memória dos livros aconselháveis e permitidos para o Novo Método”, mas não mencionados diretamente nas instruções aos professores, e a desobrigação tanto para professores quanto alunos de falarem latim nas aulas.

Dentre as matérias do ensino, a retórica ascende a lugar privilegiado nesse contexto, ficando determinado como condição para ingresso nas universidades a aprovação nos exames desta matéria. O texto que inicia as instruções aos professores de retórica vai colocá-la, inclusive, como conteúdo mais útil do ensino, em importância superior aos estudos de gramática:

Não há estudo mais util, que o da Rhetorica, e Eloquencia, muito differente do estudo da Grammatica: Porque esta só ensina a falar, e a ler correctamente, e com acerto, e a doutrina dos Termos, e das Frases: A Rhetorica porem ensina a falar bem, supondo já a Sciencia das Palavras, dos termos, e das Frases: Ordena os pensamentos, a sua distribuição, e ornato. E com isto ensina todos os meios, e artificios para persuadir os animos, e atrahir as vontades. (“Instrução para os Professores de Rhetorica” §I, *ibid.*, p. 294)

Trata-se de um ensino de oratória, no entanto, em que se insiste em não centralizar os estudos sobre as figuras e tropos, os quais deveriam ter lugar na estruturação do texto e não serem usadas apenas para exibir erudição, grande crítica de Verney ao ensino de retórica na escola jesuítica. A instrução reforça:

Porque o uso material desses Tropos, e dessas Figuras, sem gosto, e sem discernimento não serve a nenhum dos ditos respeitos, se não de Fazer os Discipulos puerís, pedantescos, e, por ambos estes principios, alheios de hum Homem maduro: Em cuja consideração se deve entender, que as Figuras, e Tropos são nos Discursos o mesmo, que os andames para a construcção dos Edifícios.

He certo, que sem elles se não pode edificar: Mas he igualmente certo, que os Edifícios ficarão torpes, e intoleraveis á vista, se os andames ficassem ou levantados, ou perceptíveis, depois da obra feita. (§II, *ibid.*, *id.*)

Como se vê, o texto governamental representa bem o sentimento neoclássico de esgotamento em relação à estética de ornamentação que, no âmbito da expressão literária, o

Barroco havia explorado até sua exaustão, a ponto de fazer com que um dos lemas da nova corrente literária fosse *Inutilia truncat* (acabe-se com as inutilidades). Condizente às novas linhas de pensamento, o que se vê é que a instrução valoriza uma escrita mais racional, simplificada, rejeitando a retórica da agudeza, o abuso no uso dos recursos estilísticos e a complexa elaboração de conceitos que haviam marcado a escrita barroca. O modelo greco-latino atua, nesse novo momento, como tentativa de encontrar o equilíbrio clássico, a medida da razão.

Isso não significa, como se lê na instrução, o abandono das figuras e tropos, mas a perspectiva era que seu uso saísse de um domínio da aparência para atuar na própria estruturação lógica, diminuindo com isso o rebuscamento da linguagem. Quando se chega ao início do século XIX, portanto, é ainda uma relação forte com os textos da literatura clássica que o ensino de escrita apresenta no nível secundário de instrução, mas num entendimento novo, de expressão mais objetiva, menos ornamental.

Ao longo de todo o período imperial vivido no Brasil do século XIX, observar o ensino de escrita, e mais especificamente, da construção textual na escola, continuará sendo analisar o ensino de humanidades clássicas, em que a Retórica é a matéria de ensino responsável por desenvolver aquela prática de linguagem e o texto do aluno reproduz o modelo clássico da literatura greco-romana. Alterações fundamentais, no entanto, já estão materializadas: agora são também modelos os textos dos autores portugueses e a escrita do aluno é, na maioria dos casos, uma escrita em português, e não mais apenas em latim.

Para analisar esse período, selecionamos um livro publicado em 1883, portanto, já nos anos finais do período do Império, o qual vai retratar uma grande simplificação sofrida pelos estudos de Retórica ao longo desse século, fundamental, em certo sentido, para preparar a possibilidade de, nos anos iniciais da República, a produção de textos ganhar espaço também no ensino primário. Para contextualizar a leitura do livro selecionado à realidade em que ele estava inserido, seguindo as advertências, por exemplo de Chartier (2000) e Chervel (1990), o capítulo seguinte apresenta um panorama da situação dos níveis de ensino primário e secundário no período. A intenção é que a análise propriamente do livro, apresentada a partir do capítulo 3, ocorra numa visão mais precisa das outras vozes com as quais o autor dialogava, e com algum conhecimento do universo de ensino a que ele, professor do ensino secundário, pertencia e para o qual destinava seu livro.

Capítulo 2

O ensino primário e secundário no Brasil Império

Qualquer reflexão sobre a escola brasileira do século XIX precisa se feita levando em conta que, até aquele momento, tanto o ensino primário quanto secundário não estavam ainda estruturados de forma seriada e orgânica no Brasil, em que, salvo algumas exceções como a do ensino ministrado nos seminários e colégios religiosos, a educação era fornecida por meio de aulas e cursos avulsos ou por preceptores.

Mesmo quando colocados num mesmo espaço, como os liceus provinciais, tais cursos não mantinham qualquer vínculo entre si. Nelson Pilett¹⁵ esclarece que tal situação era largamente favorecida 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.

Assim, quando em meados do século XIX esses dois níveis de ensino começam a se estruturar, o movimento ocorre inicialmente para o ensino secundário. O ano de 1837 é um marco nesse sentido, porque se trata da data da instalação, pelo poder Imperial e no município da Corte, do Colégio Pedro II, criado exatamente para servir de modelo ao ensino secundário, ditando um padrão de organização aos colégios das diferentes províncias. O Colégio Pedro II surgia, desse modo, sob rígido controle governamental, com os professores em princípio sendo escolhidos por determinação imperial¹⁶ e as normas e regimentos que alunos e professores dessa instituição deveriam seguir baixados por decretos dos ministros do Império.

Esse ensino secundário que se visava difundir, vale observar, tinha um destinatário específico: as classes médias e abastadas, sendo assim, essencialmente, um ensino pago. Um depoimento de Abílio Cesar Borges, na época diretor da Instrução na Bahia, explicita bem como, já adentrando a segunda metade do século XIX, o acesso ao ensino no Brasil estava pré-determinado ao indivíduo de acordo com a classe sócio-econômica a que este pertencia, numa sociedade excludente e rigidamente hierárquica:

¹⁵ Pilett (1990, p.46).

¹⁶ Cf. Barbosa in Perrone-Moisés-org. (1988) e Bittencourt (1993: p. 71). Souza (1999: p 31) comenta o fato de ser comum o próprio D. Pedro II realizar visitas de inspeção ao colégio e esclarece também que o período de escolha dos professores por determinação imperial compreende 1837 a 1847, uma vez que a partir deste último ano a seleção passou a ser realizada via concurso público.

Como demonstrou tem a instrução nacional diversos limites assinados a cada uma das classes sociais: compete pois à *autoridade superior vedar, quando puder, que indivíduos que se devem naturalmente contentar com a instrução primária, alcancem a média, e que, os que com esta avancem à secundária*, a qual principalmente deve ser mais dificultada àqueles que, já pela classe a que pertencem já por lhe falecerem talentos, não podem seguir as carreiras liberais ou científicas. (Moacyr, 1940, p. 104, apud Bittencourt, 1993, p. 45) (grifo do autor)

Desse modo, pensado para atender exclusivamente à elite, o tipo de ensino secundário em vigor fornecia uma educação humanística, herança de todo aquele processo descrito no capítulo anterior deste trabalho, e que podemos resumir como uma educação erudita, de base retórico-literária, em que predominavam o estudo de latim e das chamadas humanidades clássicas. Enquanto em seu caráter universalizante esse tipo de ensino visava dar uma formação geral ao indivíduo, ele teria objetivos diversos do ensino primário, de caráter mais imediatista e prático, provedor de saberes elementares ou instrumentais.

No que concerne aos fundamentos de separação entre instrução elementar e secundária, no caso brasileiro, eles haviam sido lançados com a chegada dos jesuítas em 1549, com seu sistema de ensino dividido entre as escolas de “escrever, ler e contar” para as camadas populares e índios colonizados, e colégios, que forneciam o nível médio de educação para a mínima e privilegiada parcela populacional constituída pela elite portuguesa. (Cf. Noronha, 1998, p. 57).

Em termos gerais, sobre o ensino secundário brasileiro ao longo do século XIX pode-se dizer que, se por um lado quanto ao conteúdo ele trazia uma herança humanística vinda desde a instauração dos colégios jesuítas na colônia, por outro lado, sua estruturação, ou a ausência dela, era fortemente marcada pelos resquícios das “aulas régias”, o tipo de ensino que a Coroa Portuguesa implantara quando da expulsão dos jesuítas em 1759, e que se caracterizava por aulas e cursos avulsos, que no Brasil acabaram por ganhar o caráter de cursos preparatórios aos exames de ingresso ao curso superior.

A influência desse tipo de educação fragmentária, em cursos pensados unicamente para atender às exigências dos exames preparatórios, é tão forte no país que Boris Fausto, discutindo a educação de um século depois, e em certa medida minimizando uma série de transformações alcançadas no plano educativo do século XIX, vai dizer sobre a década de 1930: “Na esfera do ensino secundário, tratava-se de começar a implantá-lo, pois até então, na maior parte do país, não passava de cursos preparatórios para ingresso nas escolas superiores.”(Fausto: 2002, p.338).

Quanto ao ensino primário, desde a Independência fazia parte do ideário de construção de um Estado Nacional que se levasse a educação elementar às classes populares, uma vez que já nessa época o conceito de desenvolvimento de uma nação passava pelo estado civilizatório de seu povo, isso desde que o movimento iluminista surgido na Europa do século XVII vinha irradiando seu ideal de racionalidade e progresso por todo o mundo ocidental.

Assim, em 1823, o texto apresentado pelo grupo de políticos que representavam a Assembléia Constituinte previa a criação de escolas primárias em cada termo e ginásios em cada comarca, além de permitir a cada cidadão abrir escolas particulares¹⁷. Tal projeto não logrou, entanto, como se sabe, constituir-se em lei, e a Constituição outorgada por Dom Pedro I em 25 de março de 1824 estabeleceria algo mais genérico, no artigo 179, que determina “a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos”. Ainda que essa menção constitucional colocasse o Brasil no rol dos países pioneiros a legislar sobre a gratuidade do ensino, ela não veio a produzir grandes resultados práticos, dada a inexistência de medidas governamentais para a implementação da lei (cf. Bittencourt: 1993, p.36).

Dentro desse contexto e ao longo do século, a precariedade da educação elementar e a necessidade de fornecer uma escolarização mínima às chamadas “camadas inferiores da sociedade” foram tema de uma série de debates nos meios sócio-culturais e tentativas de transformação. No âmbito dos poderes estabelecidos, especialmente após o Ato Adicional de 1834, que em seu artigo 10º, § II, delegava às províncias a responsabilidade pela instrução primária e secundária locais, é imensa a quantidade de legislação apresentada nas províncias para o campo educacional. Por exemplo, para o caso de Minas Gerais, pesquisa empreendida por Luciano Mendes de Faria Filho aponta um total de quase 600 textos legais (entre leis, regulamentos e portarias), produzidos entre o período de 1835 a 1889 a respeito da instrução pública, apenas naquela província. (cf. Faria Filho in Lopes, Faria Filho e Veiga-orgs., 2003, p. 135- 150).

Toda essa legislação, no entanto, em termos concretos não trouxe grande melhoria à frágil organização do ensino elementar nas províncias, e isso devido a uma série de motivos, que vão desde a ausência de um espaço adequado para as aulas e recursos materiais para o ensino, ausência de uma formação específica aos professores, até à mentalidade de uma

¹⁷ Artigos 250 e 252 do projeto de Constituição de primeiro de outubro de 1823. Em meu trabalho de mestrado (Fernandes, 2001), às páginas 29-30, reproduzo uma série de depoimentos desses constituintes expressando sua insatisfação com o estado da educação em suas províncias, os quais abordam questões relativas desde à precariedade do sistema de ensino público até a baixa remuneração dada aos professores.

sociedade escravista, autoritária e extremamente desigual, em que a necessidade de escolarização estava ainda associada, para muitos, à classe sócio-econômica da qual o indivíduo provinha, ao seu sexo e à cor de sua pele.

Além desses fatores normalmente mencionados pelos autores que analisam o período, Faria Filho, no referido estudo, chama atenção para a baixíssima capacidade de investimento financeiro em educação de que as províncias dispunham, chegando muitas vezes a investir $\frac{1}{4}$ de seus recursos na instrução, sem, ainda assim, alcançar grande sucesso em suas iniciativas.

Quando se pensa em instrução elementar durante o período imperial, entretanto, há que se levar em conta que, além da grande diversidade no processo de escolarização entre as províncias, predominava nesse momento a instrução doméstica ou particular. Ao lado daquela situação familiar em que um membro da família transmite aos mais jovens a instrução elementar, o aprendizado dos saberes básicos poderia ocorrer em diferentes situações. Entre elas, em uma, o mestre poderia ser pago diretamente pelo fazendeiro para ensinar seus filhos e muitas vezes também vizinhos e parentes; em outra, os pais de uma localidade se organizavam para ceder um espaço para as aulas e se responsabilizavam, coletivamente, pelo pagamento do professor; em outra ainda, a família contratava independentemente um preceptor. Em todos esses casos, o espaço destinado ao ensino era bastante improvisado, assim também como ocorria no caso do ensino público, em que a “sala de escola” ocorria geralmente na casa do professor.

O método de ensino adotado nesses contextos, muito similares ainda à própria instrução familiar, era o método individual, ou seja, mesmo quando tinha vários alunos, o professor ensinava a cada um deles individualmente. Isso fazia com que, no caso de grupos maiores, fosse grande o tempo ocioso do aluno, pequeno seu aproveitamento e a indisciplina um problema constante. Tudo isso vai fazer com que o século XIX seja um período de tentativa de organização do ensino também quanto aos seus métodos.

Assim, na década de 1820 chegavam notícias ao Brasil de um método que vinha sendo utilizado na Europa e que, aparentemente, poderia pôr fim a todos os inconvenientes do método individual, numa solução simples: usar os próprios alunos para ensinar aos outros, o que, em teoria, traria melhor aproveitamento de tempo para o aprendizado e economia financeira para as províncias, já que menos professores seriam necessários.

Chamado de método mútuo ou método de Lancaster, essa nova forma de ensinar, adotada inicialmente na Inglaterra por Andrew Bell (1753-1832) e Joseph Lancaster (1778-

1838)¹⁸, propunha que o professor usasse os alunos mais adiantados como monitores, responsáveis por transferir o ensinamento, dado a eles pelo professor, a um grupo de seus colegas (tais monitores seriam “decuriões”, já que responsáveis por decúrias, ou seja, grupos de dez alunos). Como condição para se tornar viável, o método mútuo requeria um ambiente escolar que correspondesse a amplas salas e onde estivessem à disposição de alunos e mestre diversos materiais escolares, como as tábuas murais e os cartazes.

Durante as duas primeiras décadas do século XIX, o método de Lancaster se difundia na Europa como parte do projeto de estender a instrução elementar às classes populares, isso sob suas promessas de tratar-se de um sistema de ensino rápido e não oneroso, capaz de diminuir gastos com professores e escolas, já que idealmente se poderiam concentrar grandes números de alunos num mesmo espaço, e o professor, auxiliado pelos decuriões, atender a todos eles. No Brasil, a proposta desse método gerou uma série de debates nos meios pedagógicos, culturais e políticos durante a década de 1820 e acabou prevalecendo, como determinação legal, no *Decreto das escolas de primeiras letras*, de 1827, que tinha validade para todo o Império, estabelecia a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades e vilarejos e escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas.

Em especial, chama a atenção a incidência dessa legislação sobre o conteúdo a ser ensinado, sendo estabelecido que os professores primários ensinariam a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, noções gerais de geometria prática, gramática da língua nacional, moral e doutrina da religião católica. Além disso, o documento deixava expresso que, para o ensino da leitura, a Constituição do Império e textos sobre história do Brasil deveriam ser os mais usados. Além disso, as escolas de meninas se diferenciariam no que diz respeito à matemática, porque bastariam as quatro operações, e em lugar da geometria estariam “as quatro prendas que servem à economia doméstica”(cf. Miranda:1966, p.44-45; Bittencourt: 1993, p. 50).

Apesar da imposição do uso do método de ensino mútuo por essa legislação, a aplicabilidade dele dependia, como já foi dito, da criação de escolas com espaços amplos, a presença de materiais didáticos-pedagógicos para os alunos, treinamento e formação de professores, condições que não se materializaram no caso brasileiro. Assim, se nas discussões teóricas tal método de ensino, desde sua criação, já vinha sendo objeto de

¹⁸ Faria Filho (in Lopes, Faria Filho e Veiga-orgs: 2003, pp. 135- 150) traz maiores informações e bibliografia a respeito da implantação do método mútuo no Brasil, assim como Bittencourt (1993) e Souza (1998).

diferentes críticas mesmo nos países em que seu uso foi efetivado em larga escala¹⁹, as tentativas de sua implantação nas províncias brasileiras logo o inviabilizaram.

De todo modo, nos mais de 15 anos em se tentou implementar tal método de ensino no Brasil (é de 1823 a fundação da primeira escola lancasteriana aqui), sua presença ou a discussão sobre ele contribuiu para que, paulatinamente, a sociedade brasileira começasse a enxergar as especificidades da escola e da instrução escolar, segundo suas necessidades de um espaço apropriado, materiais didático-pedagógicos e formação dos professores, e não mais nos moldes da educação doméstica nos quais o ensino vinha sendo concebido até então.

Como contribuição importante deixada pelos lancasterianos é preciso mencionar também o ensino simultâneo de leitura e escrita, independente da idade do aluno. Além disso, se na maior parte do tempo na escola, na perspectiva do método mútuo, os monitores recebiam os ensinamentos do professor de forma individualizada, e dessa mesma maneira os transferiam aos colegas, havia certos momentos em que os grupos de alunos se mesclavam em seções ou “divisões”, para ser trabalhada a instrução simultânea em galerias (Cf. Souza: 1998, p.33). Nesse aspecto, o método de Lancaster atuou positivamente, também, porque funcionou como uma etapa de transição entre o método de ensino individual e o método de ensino simultâneo, este que viria a ser uma realidade concreta no sistema de ensino brasileiro apenas na última década do século XIX, ou seja, já no período republicano.

Após as tentativas de adoção do método de Lancaster, o que passou a predominar nas escolas foram “métodos mistos”, uma forma de ensino que buscava resgatar aspectos positivos tanto do método de ensino individual quanto das inovações trazidas pelo método de Lancaster. Durante esse momento, o método de ensino simultâneo, entendido aqui como um método pedagógico segundo o qual o professor se encontra no comando da atenção simultânea de todos os alunos²⁰, aparecia apenas enquanto discussão no Brasil, em função das repercussões que o emprego de tal método nos países desenvolvidos, desde os anos finais da década de 1830, vinha propiciando.

¹⁹ Cf. Bittencourt (1993, p. 47 à 52), que traz explicações sobre as polêmicas geradas na Inglaterra e França a respeito do método mútuo, em especial pela ausência de formação religiosa de que as autoridades tanto católicas quanto protestantes se ressentiam em tal método.

²⁰ Souza (1998: p. 33), referindo-se ao trabalho de Hamilton (1989) sobre a escola da Inglaterra, esclarece que o termo “simultâneo”, quanto à educação, esteve ligado a três diferentes acepções entre as décadas de 1820-1830: inicialmente teve duplo significado, referindo-se tanto ao ensino concomitante de leitura e escrita como ao ensino em que os alunos repetiam em uníssono as lições. No final da década de 1830 passa a ter um outro significado, este a que me referi no texto.

Dessa maneira, em um processo lento, mas contínuo, de transformações, a difusão do método de ensino simultâneo gerava questionamentos sobre a necessidade de criar uma organização mais racional ao ensino escolar, e temas como o estabelecimento de critérios que permitissem dividir os alunos em grupos, modos de otimizar o tempo de aprendizado, que conteúdos abranger e como organizá-los passam a ser objetos de discussão nos meios pedagógicos e de legislação a respeito. Na Inglaterra, França e Estados Unidos toda essa discussão se alonga entre os anos 1840-1870, quando então a escola graduada, ou ensino seriado, passa a ter seu perfil já bastante definido (cf. Souza: 1998, que apresenta detalhes de pesquisas específicas de cada país).

No caso brasileiro esse processo consumiria algumas décadas a mais, e somente a partir de 1890 apareceriam as primeiras escolas graduadas de ensino primário, com o ensino simultâneo organizado e os alunos divididos em classes como as entendemos hoje, ou seja, agrupamentos relativamente homogêneos de estudantes, segundo critérios de idade e nível de conhecimento, com a progressão em graus ou séries. Até então, para o caso do ensino primário, todos os alunos permaneciam juntos na escola, que espacialmente também não abrigava as divisões existentes nas construções atuais com fins escolares.

Como se observa, todo um processo de construção de um sistema de ensino estava ainda em andamento, como esclarece Circe Bittencourt:

O ensino primário, como o concebemos hoje, é importante sublinhar, estava sendo criado. As denominações variadas, “estudo de primeiras letras”, “ensino elementar”, “primeiro grau de ensino”, “ensino popular” e “ensino primário”, são evidências das dificuldades em construir e sistematizar o ensino elementar. O número de anos destinado a este grau de ensino, idades apropriadas e organização de classes, horas de estudo, também diferiam mesmo após o estabelecimento da escola seriada, organizada nos grupos escolares do período republicano. (Bittencourt, 1993, p. 32)

Ainda sobre a problemática dos métodos de ensino ao longo do século XIX, é necessário mencionar uma nova perspectiva que se abre a partir da década de 1870, no caso brasileiro, e marca uma etapa de profunda alteração nos estudos de educação, porque a partir desse momento o olhar sobre o ensino ganha um sujeito até então ignorado: o aluno, considerado em seu processo de aprendizagem.

Trata-se do surgimento do método intuitivo. Sua denominação está ligada à importância que a intuição, entendida aqui como o momento primeiro e insubstituível da

aprendizagem humana²¹, passa a desfrutar nesse novo contexto. Apoiados nas idéias do educador suíço Jean-Henri Pestalozzi (1746-1827) a respeito dos processos de produção e elaboração mental dos conhecimentos, os defensores desse método de ensino vão propor que a escola desenvolvesse, junto aos alunos, uma educação dos sentidos, exercitando momentos de observação minuciosa e organizada, a fim de favorecer o desenvolvimento mental das crianças. Entendia-se, por essa teoria, que a exploração sobre o sensível seria condição fundamental para os alunos passarem, progressivamente, a uma elaboração mental superior, reflexiva, dos conhecimentos.

Assim, o método intuitivo ancorava-se nas “lições das coisas”, procedimento em que o professor se valeria de objetos e materiais escolares (mesa, cadeira, lápis, papel, etc.) ou levados à escola (tecidos, pedras, madeira, etc.) com a finalidade específica de permitir aos alunos ver, sentir, observar os objetos, desenvolvendo dessa maneira um tipo de aprendizagem sensorial em relação aos materiais, à natureza, aos seus fenômenos. Dentro de tal perspectiva, seriam também incorporados à rotina escolar momentos de visita às circunvizinhanças ou a observação minuciosa de cartazes e gravuras em livros, produzidos especificamente para a “lição das coisas” ou de outros conteúdos.

Momento de aproximação entre as áreas de psicologia e pedagogia, no Brasil a discussão sobre a pertinência e os meios de emprego do método intuitivo alimentou uma série de debates desde os anos 1870 até a década de 1930 e deixou como valiosa herança o lugar que o aluno passa a deter como sujeito do processo de ensino e aprendizagem, quando até então o foco das discussões estava apenas sob o professor, o conteúdo a ser transmitido e a organização da classe. Graças a Pestalozzi e ao método intuitivo passam a ser discutidas relações de ensino e aprendizagem e a ser focalizada a questão dos ritmos de aprendizagem dos alunos.

Quanto às escolas de formação de professores, mesmo no final do século a situação era ainda de precariedade. Noronha (1998, p 61) aponta que em 1860 havia apenas, para todo o país, 6 escolas em funcionamento. As existentes contavam com o agravante de um funcionamento descontínuo, mantendo-se com recursos orçamentários muito limitados e formando um pequeno número de professores. Para se ter uma idéia mais concreta, segundo Cabrini (1994, p.11), eram 21 os matriculados na Escola Normal de Niterói em 1835, ano de sua inauguração; posteriormente, em 1851, tal escola seria fechada e reaberta em 1862 (cf. Bittencourt: 1994, p. 245). Quanto à Escola Normal de São Paulo, Reis Filho (1981) traz a

²¹ Cf. Faria Filho in Lopes, Faria Filho e Veiga-orgs. (2003, p. 143).

informação de que essa escola fora inaugurada em 1846, fechada em 1867 e reinaugurada em 1875, em novo endereço. O autor cita um relatório do Inspetor Geral da Instrução Pública de São Paulo, Diogo Mendonça, de 1852, de visão extremamente negativa sobre a ação dessa escola, e que chega mesmo a afirmar: “... é instituição sem suma utilidade: 21 alunos matriculados e 7 freqüentes, desde sua instalação deu apenas 14 alunos habilitados”(Reis Filho:1981, p. 128-129) . Outro dado é que, no município da Corte, apenas em 1881 viria a ser criada a Escola Normal Oficial.

Apesar disso, a pedagogia brasileira incorporava benefícios com o surgimento de revistas e jornais pedagógicos (no Rio de Janeiro é de 1872 o lançamento dos jornais *A instrução pública* e *A verdadeira instrução pública*²²) e o aumento da publicação dos livros didáticos. Nas últimas décadas do século, os movimentos abolicionista e republicano fomentam a organização de grêmios, clubes e entidades do gênero, e desse modo se materializam também iniciativas de associações de professores. Propiciavam debate, na época, a questão da educação das crianças nascidas livres, do voto do alfabetizado, do ensino profissional, e havia uma certa aceitação social em torno de projetos educacionais filantrópicos, como os asilos e as escolas noturnas. Além disso, a novidade das exposições e conferências pedagógicas colaborava para chamar a atenção da sociedade às questões educacionais.

Diante desse panorama, antagônico em certa medida, não se pode dizer ainda que houvesse no Brasil um sistema nacional de ensino, na acepção sugerida por Salviani (2001), ou seja, uma “forma de organização prática da educação, constituindo-se numa ampla rede de escolas abrangendo todo o território da nação e articuladas entre si segundo normas comuns e com objetivos comuns.” Ao contrário disso, mantinha-se bastante irregular a organização educacional nas diferentes províncias e, mesmo o Município da Corte atuando como um modelo a ser seguido, não havia uma legislação centralizadora.

Salviani (2001) aponta o *Regulamento da Instrução Primária e Secundária no Município da Corte* (lei 1331 A, 17/02/1854), do Ministro Luiz Pedreira de Coutto Ferraz, como uma importante tentativa de se criar uma organização que permitisse, de fato, dar margens a um sistema escolar brasileiro. Isso porque, desde 1834, com o Ato Adicional à Constituição, o governo deslocara a responsabilidade pela instrução primária e secundária às províncias, que a partir de então passaram a criar sua própria legislação; o que o Ministro

²² Cf. Villela in Gondra-org (2001, p.97)

Coutto Ferraz propõe no novo regulamento, de 1854, como forma de gerar alguma unificação, é a criação da Inspeção Geral de Instrução Primária e Secundária do Município Neutro.

Tal órgão, apesar de estar vinculado ao Município da Corte e ser incumbido de uma série de funções ligadas especificamente à educação na cidade do Rio de Janeiro, deveria apresentar ao Ministério do Império um relatório de função significativa. Consistiria numa análise detalhada e comparativa entre os progressos alcançados na área da educação pública nas províncias e na capital do Império, feito a partir do cotejo de quadros e informações enviadas anualmente pelos presidentes das províncias ao governo central. Com isso, assume-se explicitamente o intuito de considerar-se a organização da instrução pública no Município da Corte como um modelo a ser seguido pelas províncias, ou seja, criar-se a articulação necessária a um sistema.

Dessa maneira, mesmo que a Reforma de Coutto Ferraz, assim como boa parte da imensa quantidade de legislação educacional que se produziu no período imperial, tenha alcançado efeitos bastante limitados, ela atuou como um marco significativo no processo de criação de um sistema nacional de ensino. Entre as várias inovações propostas por esse Regulamento de 1854 estava a divisão da instrução elementar em dois níveis, o que veio, de fato, a servir como parâmetro para que as províncias adotassem divisões semelhantes. Por tal lei, o ensino elementar seria bipartido entre escolas de 1º grau (ou instrução primária elementar) e escolas de 2º grau (ensino complementar ou superior).

Como conteúdos do currículo a ser desenvolvido pelas escolas primárias, mantinham-se instrução moral e religiosa, leitura, escrita, noções essenciais de gramática, princípios elementares de aritmética, sistema de pesos do município. No entanto, além desses tópicos já presentes em outras legislações do período, propunha-se nessa Reforma a possibilidade de estender o programa de ensino a uma extensa lista de outros assuntos: desenvolvimento da aritmética em suas aplicações práticas, elementos de história e geografia, principalmente do Brasil, leitura explicada dos Evangelhos e da história sagrada, princípios das ciências físicas e da história natural aos usos da vida, agrimensura, geometria elementar, desenho linear, música e exercícios de canto, ginástica, um estudo desenvolvido do sistema de pesos e medidas não só do Município da corte como das Províncias do Império e das nações com que o Brasil mantém relações comerciais. Ficava estabelecido

ainda que, no decorrer do segundo grau da escola primária, o ensino deveria estar voltado para o “caráter prático e de aplicação dos usos da vida”.²³

Conforme se percebe, em termos gerais, a extensão proposta para o currículo evidencia duas correntes ideológicas de grande força a partir da segunda metade do século XIX: o Cientificismo, em seu entusiasmo pelas ciências físicas e naturais, e o Positivismo, em seu caráter pragmático e utilitário. O desejo de um ensino prático e mesmo a própria a divisão da escola primária em dois graus podem ser pensados dentro de um contexto em que se esperava da escola o atendimento ao público dos setores sociais intermediários que começavam a se desenvolver nesse período, como os comerciantes e o funcionalismo público de baixo escalão, setores para os quais o acesso ao secundário, com seu conteúdo humanístico, seria vetado, mas a quem a instrução apenas elementar seria insuficiente.

Bittencourt (1993, p. 44-46), analisando as razões de divisão do ensino primário em dois níveis, cita um discurso do presidente da Província da Bahia, em 1853, que transcrevo aqui um pouco ampliado²⁴, em função da riqueza de informações que contém:

A legislação que está em vigor na Provincia tem estabelecido escolas gratuitas de instrução primaria elementar; o lyceo onde está organizado um curso de instrução secundaria com o grao de Bacharel em lettras, e algumas aulas de latim em diversas cidades e villas. Todavia há uma lacuna, que muito convém supprir, entre a instrução primária elementar e a instrução secundária. Os jovens que, não tendo bastante fortuna, nem talentos para seguirem a litteratura ou as sciencias, possuem com tudo meios de tomar a nobre carreira da industria, não devem ficar circumscriptos a instrução primaria elementar: precisam escolas medias onde recebam algum desenvolvimento intellectual e moral em relação a sua condição, para que não sejam induzidos a seguir humanidades, ou as faculdades scientificas espiritos mediocres com o perigo de adquirirem gostos e hábitos incompativeis com a condição modesta, com que se deveriam contentar se não fossem obrigados a sahir da esfera que a natureza lhes tem traçado.

Para diminuir o numero dos que a falta de empregos publicos, por não terem instrução adaptada a carreira da industria, tornam-se descontes, proletarios, e a final perturbadores do socego publico, muito convem crear, ao menos nesta capital e nas duas populosas cidades da Cachoeira e Santo Amaro, escolas medias, a exemplo da Prussia, ou de instrução primaria superior, como as denominam as leis francesas, onde, alem das materias da instrução primaria elementar, ensinem-se elementos de geometria pratica, a qual fornece os primeiros dados das profissões industriaes, noções de phisica e historia natural que nos familiarisam com os fenomenos da natureza, elementos de musica que dao a alma uma verdadeira cultura

²³ Regulamento da Instrução Primária e Secundária no Município da Corte (lei 1331 A, 17/02/1854)

²⁴ Uso aqui como fonte o *Center for research libraries*, em seu projeto *Brazilian Government document digitization project* que, servindo-se de microfilmes dos documentos originais, digitaliza-os (ou seja, transporta o texto na forma de figuras *escaneadas*) e os expõe à livre consulta no *site* www.crl.chicago.edu/content/provopen.htm. Em tal domínio está disponível uma ampla série de textos legais e relatórios de presidentes de diversas províncias/ estados do Brasil, do período 1830-1930, além de vários números do *Almanaque Laemmert*.

interior, geografia que nos ensina as divisões da terra que habitamos, história pela qual deixamos de ser estranhos ao destino dos homens que nos precederam, principalmente a da nossa Patria que nos identifica com ella, como observa um sábio escriptor. Nestas escolas poderemos fazer um ensaio que nos habilite a fundar escolas industriaes de que tanto carece a Provincia. Dando-se aos professores o mesmo ordenado que tem os de instrucção elemental, e mais uma gratificação correspondente a metade do ordenado, he facil acharem-se preceptores que desempenhem esta ardua tarefa.²⁵

Como se vê, o discurso de João Maurício Wanderley demonstra o quanto o ensino da época estava vinculado à rígida hierarquia social do período, que mantinha enorme distância entre as classes sócio-econômicas, e explicita a vinculação do ensino primário bipartido a esse sistema excludente; por outro lado, é possível perceber-se na fala do Presidente da Província da Bahia reflexos da orientação proposta pelo Regulamento de Coutto Ferraz, quer seja pela ampla gama de assuntos sugeridos para serem trabalhados no ensino primário, quer seja pela criação de um nível intermediário entre o ensino elemental e o ensino secundário. O teor profissionalizante que Wanderley associa a esse nível médio do ensino coincide com o “caráter prático e de aplicação dos usos da vida” que Coutto Ferraz sugerira às escolas de 2º grau, conforme citado acima.

Toda essa discussão sobre como atender às camadas sociais intermediárias que surgem, que conteúdos incorporar ao ensino e a partir de que métodos, como popularizar o ensino primário, entre outras questões educacionais, só ganharão definições mais claras, de fato, no período republicano. Ainda assim, se no momento em que o Império do Brasil cede lugar à República não existe ainda concretizado um sistema nacional de ensino, é mínima a parcela da população atendida, precárias as instalações das escolas e a formação dos professores, não se pode, por outro lado, ignorar a série de transformações pelas quais o ensino no Brasil havia passado ao longo do período imperial e as contribuições positivas acumuladas.

²⁵ “Falla que recitou o exm. presidente da provincia da Bahia, dr. João Maurício Wanderley, n’abertura da Assembléa Legislativa da mesma provincia no 1.o de março de 1853”. Bahia, Typ. Const. de Vicente Ribeiro Moreira, 1853, *online* em www.crl.chicago.edu/content/provopen.htm

Imagem 3

Capítulo 3

I. O *Manual de Estylo* : entre a retórica e as propostas de exercícios

O livro didático sobre o qual deteremos nossa atenção neste capítulo, o *Manual de Estylo* de V. Sá de Menezes, foi impresso em 1883 no Rio de Janeiro. Constitui-se em um volume bastante pequeno e fino (64 páginas), em capa simples, modesta, de brochura, e foi impresso numa tipografia, a Typografia Hamburgueza do Lobão. Sobre o fato de não ter sido impresso por uma das três maiores editoras do período no país, a saber, a Garnier, a Laemmert e a Alves & Cia., Bittencourt (1993: p.96) esclarece ter sido bastante comum, ao longo do século XIX, os próprios autores encomendarem suas obras em pequenas livrarias ou gráficas e que, muitas vezes, após obterem sucesso de vendagem, havia a transferência ou compra das obras ou dos direitos autorais pelas editoras maiores. A autora acrescenta, no entanto, que esse procedimento de servir-se de pequenas gráficas para a produção de material didático foi deixando de existir nos anos finais do século XIX, quando aquelas grandes editoras mencionadas, todas sediadas no município da Corte, concentraram em si a produção dos livros didáticos.

Tais editoras davam preferência a publicar obras dos professores do Colégio Pedro II, da Escola Militar, da Escola da Marinha ou de pessoas com boa aceitação nos meios governamentais, em especial com relações dentro dos Conselhos de Instrução, o que atuava como um facilitador para a aprovação governamental da obra, condição para a sua adoção nas escolas públicas (cf. Bittencourt: 2004). Essa aprovação pelos Conselhos de Instrução Pública das Províncias vinha, em muitos casos, exibida nas páginas iniciais dos livros, assim também como os próprios pareceres escritos pelos membros dos conselhos, utilizados por autores e editores como objeto de propaganda.

Vemos a presença desses pareceres atuando como carta de apresentação, por exemplo, no *Livro de Composição para o curso complementar das escolas primárias*, de Olavo Bilac e Manoel Bonfim, de 1899, no *Curso elementar de literatura nacional*, do Cônego Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro, de 1883, que traz o parecer técnico dado à obra pela Academia de Lisboa (ASCHE : 2001, p. 56), e em *Lições de Retórica*, de José Maria Velho da Silva, de 1882, que exhibe uma longa série de pareceres nas suas páginas de abertura (SOUZA: 1999, p. 81).

Assim, num primeiro momento, por não ter recebido o aval de uma daquelas editoras, não expor indicação de aprovação pelos conselhos de instrução das províncias,

somos levados a ver o livro aqui em análise como pertencente a um segundo escalão de prestígio em seu meio e à sua época. Há que se relativizar um pouco, no entanto, esta hipótese em função de algumas peculiaridades. Em primeiro lugar, a *Typografia e Lithographia Hamburguesa*, de Sebastião Pinheiro Lobão, não era, exatamente, um pequeno estabelecimento comercial à sua época. Observando o Almanaque Læmmert de 1883, ano da publicação do livro, vemos que, entre as tipografias da Corte listadas (são 51 os estabelecimentos mencionados, com seu endereço e nomes dos proprietários, às pps. 850-851), ela aparece como uma das poucas a dispor de maquinária movida a vapor e deveria tratar-se de um estabelecimento de tamanho considerável, já que ocupava três números na rua do Hospício (149, 150 e 151).

Depois, à página 1958 do mesmo Almanaque, a Tipografia do Lobão volta a ser mencionada, num setor de propaganda chamado “Notabilidades do Brasil”, no qual, em amplo anúncio, são destacados o fato de serem utilizados nela papel e artefatos importados de Hamburgo, onde o sócio principal da empresa viveria e seria responsável por uma das mais importantes fábricas de papel daquela grande cidade alemã. A possibilidade de pagar por um anúncio maior, que lhe dava destaque entre as concorrentes, sua provável ampla dimensão física, a maquinária moderna, o material e os recursos financeiros vindos do exterior deveriam fazer de tal tipografia, no mínimo, capaz de produzir o livro em larga escala para o período.

Além disso, uma etiqueta branca, colada na capa do *Manual de Estylo* sobre o espaço que indicava a publicação na Tipografia do Lobão, dá-nos indicação do tipo de comercialização que a obra teria recebido. Com texto produzido em gráfica ou editora, bem acabado e adornado, esta etiqueta informa:

46, Rua de Gonçalves Dias, 48
 Livraria Nicolau Alves
 Sucessores
 Alves & C.^a
*Grande sortimento de compendios e expositores adoptados
 nos collegios e academias do imperio, romances, poezias e outras
 obras litterarias etc*
Recebem mensalmente novidades litterarias e scientificas.
 Rio de Janeiro

Vemos, portanto, que apesar de o autor não estar entre os eleitos pelas maiores editoras para publicação de seu livro, sua capacidade de vendagem não seria insignificante, a ponto de uma grande livraria como era a Alves e Cia apresentar o livro como um de seus itens oferecidos comercialmente. Passando à primeira página, o livro se abre com uma dedicatória que nos permite chegar a alguns dados de contextualização capazes de suprir, em certa medida, o vazio que encontramos quanto à sobrevivência de informações biográficas sobre o autor. O texto diz: “Às minhas distintas discipulas do Curso de Literatura e Estylo do Collegio Progresso ofereço este livrinho.”

Sobre o Colégio Progresso, Sidney Barbosa, na leitura que faz de Fernando de Azevedo, valoriza o fato de este colégio, ao lado de outras quatro instituições de ensino mencionadas, constituírem as escolas de renome procuradas pela elite carioca para fornecer a educação a seus filhos²⁶, isso após a criação do Colégio Pedro II, que servia de modelo a todos eles (Barbosa in Perrone-Moisés-org.:1988, p. 67)

Indo ao próprio Fernando de Azevedo(1971), encontramos o nome do colégio entre outras instituições de ensino particulares que o autor apresenta como “institutos modelares”, criados ou que ganharam desenvolvimento entre 1860 a 1890, quando então o ensino particular, segundo o autor, estaria vivendo momento de apogeu no país. Em relação ao Progresso, Azevedo acrescenta uma informação importante para nosso estudo: ele seria o colégio onde Rui Barbosa “se inspirou e colheu dados” enquanto escrevia seu amplo relatório e conjunto de pareceres levados a público em 1882, como relator da comissão de Instrução na Câmara dos Deputados (Azevedo: 1971, p. 598), material que, como é sabido, propunha uma grande reforma de ensino. Emília Viotti da Costa aponta o Progresso como um exemplo de colégio bem sucedido quanto à ampliação do currículo oferecido às mulheres, numa época em que tal intuito tinha levado outras instituições de ensino à falência. (Costa: 2000, p. 253).

²⁶ Os outros colégios do Rio de Janeiro citados seriam: Colégio Stall, Abílio, Meneses Vieira e Externato Aquino.

Imagem 4

Imagem 5

O livro que analisaremos, portanto, vincula-se a um ensino de excelência para o período e o nome do Progresso aparece como menção na biografia de intelectuais brasileiros que teriam sido estudantes no Rio de Janeiro. O colégio é citado, por exemplo, na biografia de Augusto Frederico Schmidt (1906-1965), importante poeta da 2.^a geração do Modernismo. Por se tratar de uma instituição de ensino secundário, a docência nela já nos sugere, ao menos, que o autor do *Manual de Estylo* pertenceria à elite sócio-econômica do período, haja vista que a maioria dos professores de escolas secundárias haviam passado por um curso superior (cf. Bittencourt: 1993, p. 261), grau de instrução reservado apenas aos filhos das famílias abastadas de então.

A dedicatória do professor Sá de Menezes às suas alunas é significativa, além disso, porque chama a atenção para o caráter de excepcionalidade da obra. Num primeiro contexto, se sustentada a hipótese de que tais alunas fossem interlocutoras privilegiadas do *Manual* e suas primeiras destinatárias, isto faria com que a obra tivesse como alvo um público duplamente de exceção, inicialmente porque chegar ao ensino secundário era privilégio de uma parcela diminuta da sociedade, em segundo lugar porque, neste período, a parcela de mulheres que alcançava esse grau de estudo era ainda mais reduzida. Num outro contexto, desconsiderada a hipótese de que o objetivo do livro fosse servir ao ensino prioritariamente do Colégio Progresso, ainda assim o livro seria fruto de uma experiência de exceção à época, que foi levar o ensino secundário às mulheres.

Isso porque, ainda que no século XX ele se tornasse misto, na época em que o livro foi escrito o Progresso atendia exclusivamente a alunas, como pudemos confirmar na observação da lista de colégios cariocas em funcionamento no Rio de Janeiro apresentado no Almanaque Laemmert que, em sua edição de 1882, reproduz amplo anúncio do Colégio (cf. Ed. Laemmert: *Almanak Administrativo, Mercantil e Industrial do Imperio do Brazil*: 1882, p. 2248), pelo qual se informa também que tal instituição seguiria uma metodologia norte-americana em sua proposta de ensino.

Sobre V. Sá de Menezes o próprio livro nos informa que ele seria um escritor com investidas na seara literária e estudioso de Filologia. Na capa traseira do volume encontra-se impressa uma lista de suas publicações, as quais não conseguimos localizar preservadas nem mesmo em grandes acervos como a Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro. Seriam elas:

Sombra e luz (drama) 1863
Ultimo acto (drama) 1866
Um noivado de sangue (romancete) 1867
Folhas perdidas (versos) 1867
A Virgem do campo (drama) 1868
Philologia da lingua portuguesa, 1874
Manual de estylo, 1883

Apesar da condição de obscurantismo que atinge hoje tais livros, o período recoberto por eles, conforme se percebe, envolve 20 anos, índice de que Sá de Menezes teria tido envolvimento duradouro no mundo das letras, inicialmente em busca de uma expressão artística, no âmbito literário, posteriormente com obras ligadas ao ensino de língua e literatura.

Com essas informações iniciais em mente, adentramos o livro por meio de uma breve apresentação nomeada como “Ao leitor”. Funciona como uma espécie de razão de ser ou justificativa da obra e começa com Sá de Menezes esclarecendo que o motivo central de sua publicação seria fornecer um guia ou método de auxílio a seus alunos para a prática de redação.

Em seqüência, no mesmo parágrafo, vem uma passagem de interesse para essa pesquisa por trazer o primeiro elemento, entre outros que veremos adiante, que vinculam este livro ainda aos estudos de retórica. O discurso, que a princípio poderia ser entendido como uma oscilação do autor quanto a estar vinculado ou não a esta área de estudos, trata-se na verdade de um artifício estilístico para realçar a adequação da retórica quanto ao ensino de composição. Confira-se:

(...) Não pareça porém que este MANUAL²⁷ é uma invasão aos dominios da RETHORICA, pois que a GRAMMATICA disputa a esta algumas provincias, entre estas a dos TROPOS etc. E mesmo que invasão fôra, certo é que outro meio melhor nem maior nós vemos de habilitar os nossos estudantes nos exercicios de redacção, exigencia racional, naturalmente a mais racional, que encontramos no novo programma de exames preparatorios, o qual a exige para prova escripta de portuguez.(p.3)

²⁷ Este grifo, assim como os seguintes do excerto, são do autor.

Conforme se observa, se num primeiro olhar as palavras de V. Sá de Menezes poderiam sugerir reflexos de vanguarda ao movimento de negação à retórica que vai ganhar força poucos anos depois da publicação deste livro, uma leitura mais detalhada nos mostra que a desvinculação inicialmente defendida pelo autor entre seu livro e aquela área de estudos é logo substituída por uma afirmação enfática da primazia da retórica quanto ao ensino de produção textual, e, portanto, a aceitação do vínculo do livro a ela.

Isso só ressalta o artifício de construção lingüística de fundo retórico em uso aqui pelo próprio autor, uma vez que o segundo período do excerto não expressa qualquer dúvida ou oscilação quanto ao seu ponto de vista que filia a redação como domínio da retórica. Roberto de Oliveira Brandão, em estudo sobre os manuais de retórica e poética brasileiros do século XIX, aponta o mesmo procedimento em diversos autores desses livros didáticos, que aparentemente parecem querer recusar a tradição retórica, para logo em seguida firmar obediência a ela. (cf. Brandão in Perrone-Moisés-org.:1988, p.45).

Outro dado que merece análise, ainda dessas primeiras palavras do autor do *Manual de Estylo*, está em V. Sá de Menezes ancorar sua justificativa para os exercícios de redação na presença destes como parte da prova de português dos exames de ingresso ao curso superior. Sabendo-se que nesse momento histórico o curso secundário consistia, na maioria dos casos, em aulas avulsas preparatórias aos exames, entendemos o peso de tal afirmação: a redação nos exames conseqüentemente significava a redação no ensino secundário. Mais ainda a lembrança, ou recurso propagandista, do autor ganha sentido se considerarmos que a prova de português só passou a fazer parte dos exames preparatórios a partir de 1869²⁸, situação que resultou na entrada do curso²⁹ de português entre as aulas avulsas preparatórias e tal matéria passasse a desfrutar novo *status* dentro das escolas secundárias.

As palavras de Manoel José Pereira Frazão, autor de uma série de artigos relativos à instrução pública publicados no jornal carioca *O Constitucional* entre fevereiro e março de 1863, dão mostra da transformação que fazer parte do rol das matérias dos exames preparatórios significava :

²⁸ O decreto 4430 de 30 de outubro de 1869 instituiu o exame de português para os cursos de Direito e Medicina, mas somente em 1871 esta lei seria, de fato, implementada. Cf. Razzini: 2000, p.24-25.

²⁹ Não usarei aqui o vocábulo *disciplina* porque sabemos com Chervel (1990) que somente a partir das primeiras décadas do século XX esse termo passa a ser empregado com a carga semântica que damos a ele hoje, quando pensamos no ensino seriado e orgânico. Além disso, as expressões usadas para referir-se aos conteúdos escolares no século XIX, como “curso”, “parte”, “ramo”, “faculdade”, “cadeira”, “matéria de ensino” tinham conotação muito diferente da acepção atual de “disciplina”, até porque pertencentes a outras realidades sócio-culturais.

Todos sabem que geralmente em nosso país não se estuda para saber; mas para fazer exame; e desde que se não for obrigado a exame de português, está entendido que ninguém o estudará!

Quem não sabe português? Pergunta muita gente. E eu tenho respondido muitas vezes: Quantos são os que sabem?(...)(Frazão: 1864, p. 19)

O Colégio Pedro II, modelo para o ensino nacional e fornecedor do programa aos exames preparatórios, é o melhor exemplo da alteração ocorrida. Um ano após a inclusão de português nos exames preparatórios, a carga horária dessa cadeira entre as matérias do colégio foi ampliada de 6 para 14 horas semanais, distribuídas da seguinte maneira pelo decreto³⁰ 4468 de 1º de fevereiro de 1870:

primeiro ano: 5 lições, sendo 1 de 2 horas, 1 de 1 ½ hora e 3 de 1 hora

segundo ano: 2 lições de 1 ½ hora

terceiro ano: 3 lições de 1 ½ hora

Além disso, o programa de 1870 daquele colégio ampliou significativamente o currículo de português, fazendo com que a gramática filosófica, antes ministrada no sexto ano, fosse absorvida na grade de português, assim também como os exercícios de composição, antes pertencentes ao curso de retórica. (Cf. Razzini: 2000, p.56)

Ao contrário disso, as cadeiras não contempladas nos exames preparatórios ou tendiam a desaparecer por falta de alunos, como Haidar (1972, p. 70-71) esclarece ocorreu com as aulas de grego, física, química e história natural nos liceus provinciais e aulas públicas avulsas do interior, ou eram relegadas aos últimos anos de curso nos grandes colégios, quando então permaneciam pouquíssimos alunos. Assim, até 1931, quando a Reforma Francisco Campos institui a necessidade de habilitação no curso secundário para que se pudesse ingressar no superior, os exames preparatórios ditavam em grande medida os rumos do ensino secundário, não sem que isso provocasse uma série de críticas e debates por certos setores sociais, exemplificadas, por exemplo, em várias das cartas de Frazão (1864) publicadas em sua série de artigos a que fizemos referência há pouco e mesmo nos

³⁰ Lembremos aqui que todo o regimento e programas do Pedro II, de rígido controle governamental, eram instituídos sob a forma de decretos.

pareceres e projeto de Rui Barbosa à Reforma de Ensino apresentado em 1882 (cf., por ex., Barbosa: 1942, vol. IX, tomo I, p. 35).

Pois bem, feito esse esforço de contextualização e entendendo melhor que a crítica atual à prática de construção de textos escritos em ambiente escolar estar muito correlacionada aos exames vestibulares é bastante diferente do vínculo que Sá de Menezes aponta entre aquela e os exames preparatórios ao curso superior, seguimos adiante em observações ainda sobre a apresentação do *Manual de Estylo*. Sobre esta já se verifica que, apesar de constituir-se apenas em pouco mais de uma página, é rica em informações para o leitor interessado em entender o ensino de português em outras realidades histórico-culturais. Em seqüência, Sá de Menezes aponta dois autores como grandes influências na confecção do livro, os quais vão demarcar, em certa medida, sua aproximação ao ensino ministrado no Colégio Pedro II:

Na confecção d'este MANUAL seguimos, e muitas passagens copiamos, ao Sr. Borges de Figueiredo, nosso mestre, como do Sr. Delfim Maia aproveitamos o que nos pareceu melhor para o nosso fim. Tributamos pois assim um preito e homenagem a estes ilustrados Mestres. (p.3-4) (Grifo do autor)

Ambos portugueses, breve informação sobre eles confirma mais uma vez o vínculo do *Manual de Estylo* aos estudos de retórica. O padre Antonio Cardoso Borges de Figueiredo (1792-1878), professor da cadeira de “oratória, poética e literatura clássica” do Liceu de Coimbra, é, em especial, apontado por Roberto Brandão como “uma das fontes intermediárias” dos manuais de retórica brasileiros do século XIX (Cf. Brandão in Perrone-Moisés: 1988, p. 45). Sua obra *Logares selectos dos classicos portuguezes nos principais generos do discurso em prosa*, primeira edição em 1845, está presente entre as leituras feitas em aula no Colégio Pedro II para o quinto ano, na cadeira de Português; sua décima edição chegou a alcançar, segundo Razzini aponta, a extração de 70.000 exemplares, o que dá mostras de sua aceitação à época. Constitui-se numa antologia organizada pelos moldes retóricos, ou seja, com a divisão dos excertos feita a partir dos gêneros discursivos da retórica (cf. Razzini: 2000, p. 80-81).

Mas o livro de que V. Sá de Menezes assume ter muitas vezes copiado trechos se trata de *Instituições elementares de rethorica: para uso das escholas*, lançado inicialmente pela Imprensa da Universidade de Coimbra, em 1857, e também de vida longa, conforme um exemplar de 15ª edição, de 1906, presente no acervo da Biblioteca Nacional de

Portugal, confirma. Quanto a Delfim Maria de Oliveira Maia (1829-1887), também autor prestigiado à época, seu livro *Manual de estilo e composição e recitação* aparece no programa de ensino do Colégio Pedro II de 1870, para o terceiro ano, na cadeira de português. Advogado formado pela Universidade de Coimbra e professor de “oratória, poética e literatura clássica” no Liceu Nacional do Porto, foi autor de uma série de livros na área jurídica e sua atuação como autor didático de livros de retórica e poética dá mostras de ter sido muito bem sucedida³¹. Na Biblioteca Nacional de Portugal há exemplares da 12.ª edição do seu *Manual de estylo seguido de regras de metrificação e de conselhos, regras e temas de redacção*, de 1885 e exemplares da 14. edição, de 1891, chamada agora apenas de *Manual de estylo*.

Ao expor o recurso a esses dois autores reconhecidos no período, Sá de Menezes, conseqüentemente, atrai também para sua obra certa respeitabilidade. Aquilo que hoje soaria como plágio (“seguimos, e muitas passagens copiamos, ao Sr. Borges de Figueiredo, nosso mestre”) era, para o caso dos livros didáticos, perfeitamente aceitável e, mais do que isso, qualidade. Roberto Brandão aponta, inclusive, como uma constante dos prefácios de nossos manuais de retórica a assunção das fontes, que poderiam vir diretamente da tradição antiga clássica, como Aristóteles, Cícero e Quintiliano, ou intermediadas por autores modernos, como Hugo Blair, Le Clerc, Borges de Figueiredo, Candido Lusitano, Jerônimo Soares Barbosa, etc. (Brandão: 1972: p. 25-32).

Além disso, se desde o Iluminismo, e em especial a partir do movimento romântico no século XVIII, no mundo literário o conceito de autoria surge como marca de criação expressiva individual, no âmbito da produção escolar a originalidade parece ser suplantada pelos objetivos didáticos, ou remeter a um entendimento pré-iluminista de autoria, esta definida por Hansen da seguinte maneira:

Com isto se diz, esquematicamente, que a *auctoritas* sistematizada pela *Retórica*, pela *Retórica para Herênio*, pelo *De oratore*, pela *Institutio oratoria*, e a partir do século XV, que a descobre, pela *Poética*, não conhece o *autor* como se define a partir do século XVIII romântico: como originalidade de uma intuição expressiva; como uma unidade e profundidade de uma consciência; como particularidade existencial num tempo progressista; como psicologia do estilo; como propriedade privada e direitos autorais. No discurso antigo, enfim, *auctor* e

³¹ Entre as publicações do autor estão *Collecção selecta de escriptos juridicos do Dr. Delfim Maria d'Oliveira Maya*; *Subsídios para a boa interpretação do código civil português*; *Danos não patrimoniais: o dano da morte: interpretação do artigo 496 do Código Civil*; *Theoria da litteratura: particularmente da litteratura em prosa para uso das aulas de litteratura nacional segundo a ultima reforma da instrucção secundaria e História da litteratura*.

auctoritas especificam um gênero, um uso ou uma disciplina: como no Trivium, em que “Cícero” é o *auctor* da Retórica, “Aristóteles”, da Dialética; poetas antigos, da Gramática. (Hansen in Jobim-org: 1992, p. 28-29)

Traço de uma sobrevivência tardia de tal conceito pré-iluminista sobre autoria ou não, fato é que pode ser listada uma série de passagens de autores do século XIX desvalorizando, para o caso dos manuais de retórica, a presença da individualidade criativa. Como exemplo, Souza (1999: p. 40-41) analisa dois interessantes excertos de apresentações de livros. Num, o famoso Cônego Fernandes Pinheiro, em parecer publicado nas páginas de apresentação da terceira edição do livro *Synopse d'Eloquência Nacional*, de seu colega na docência do Colégio Pedro II, Manoel da Costa Honorato, escreve:

A Synopse d'Eloquência Nacional não contem idea alguma nova; nem isso era admissivel n'um compendio que, por sua propria natureza, deve apresentar o que de mais incontroverso existir na matéria de que occupar-se (Honorato: 1879, p.V, apud Souza: 1999, p. 41)

No outro, um autor que se nomeia apenas como F. B. e que publicou em 1823 o *Sistema filosófico, literário e analítico da arte da palavra adaptado a todos*, firma explicitamente na apresentação de sua obra a pouca importância que dá à criação individual diante das intenções didáticas de tornar sua obra “útil”:

A gente instruida conhecerá bem os auctores que temos seguido sobre cada materia, e dos quaes temos frequentemente fundido n'esta obra, não somente as ideas, mas as mesmas expressões. A mania de querer dizer melhor que os outros não he demasiadas vezes que o modo de exprimir-se mal, e de faltar, sobre tudo em materia de sciencia , ao fim que se deve tender. Como nos não escrevemos que para ser util, pouco nos importa que se diga que huma definição, que huma regra, que hum exemplo, que huma passagem, & c. são tiradas de tal ou tal autor. O essencial he que elles sejam bons, claros, e trazidos ao proposito (F. B.: 1823, p. VII, apud Souza, 1999: p. 41)

Assim, o fato de Sá de Menezes iniciar seu livro assumindo mesmo a cópia está dentro de uma tendência ainda comum no século XIX, e demonstra que, ao menos no que diz respeito aos livros escolares, a questão do plágio não era ainda uma grande preocupação dos autores, em função dos intuitos de obter exatidão, objetividade e clareza. V. Sá de Menezes reforça esse predomínio da função pedagógica do livro no momento em que faz o encerramento à apresentação da obra, em discurso no qual o uso retórico da modéstia, um

dos requisitos do exórdio segundo Quintiliano, chama a atenção: “*Se com este MANUAL DE ESTYLO podémos soccorrer o estudante no empenho de bem redigir seus pensamentos e discursos, muito nos compensaremos d’este trabalho que não teve outros intuitos*” (p. 4) (Grifo do autor).

Passemos, pois, à leitura dos capítulos do *Manual de Estylo*. O livro se inicia demarcando como seu universo de trabalho a **elocução**, o que já evidencia seu vínculo à tradição retórica uma vez que, das cinco partes que essa área de estudos estabeleceu para dar conta das fases percorridas na elaboração e execução dos discursos, é a elocução que vai permanecer como domínio essencial da retórica a partir do final do século XVIII iluminista. Detalhando um pouco melhor a questão, fato é que, no intuito de definir uma feição de unidade à retórica ou torná-la mais didática, os autores de sua tradição antiga fixaram-lhe³² cinco partes para o estudo dos discursos:

- *eresis* ou *inventio* (invenção, achar o que dizer);
- *taxis* ou *dispositio* (disposição; pôr em certa ordem o que se tem a dizer);
- *lexis* ou *elocutio* (elocução; colocar os ornamentos do discurso);
- *hypocrisis* ou *pronuntiatio* (pronúnciação; proferir o discurso, tendo em vista a dicção e a gesticulação adequadas);
- *mneme* ou *memoria* (memória; confiar o discurso à memória) (cf. Souza: 1999, p.8)

Destas, progressivamente, a *inventio* e a *dispositio* teriam sido remanejadas para a dialética e a *pronuntiatio* e a *memoria* abandonadas, em função do destaque que a escrita ganha nas diferentes relações sociais. Com isso, a retórica centra-se especificamente sobre a *elocutio*, e é nesse momento que aquela passa a ser quase totalmente identificada às figuras de ornamento, as quais se tornam então capítulos de presença constante nos manuais de gramática, apresentadas sob o título de “Figuras de estilo” ou “tropos e figuras”. João Adolfo Hansen entende tais mudanças como associadas a toda uma rede de transformações maiores de ordem sócio-cultural. O autor defende que:

³² Entenda-se aqui por “fixaram-lhe” o processo de transformações pela qual “a arte de bem dizer” foi passando em suas apropriações pelos diferentes autores até se estabelecer como um sistema cristalizado na antiguidade. A leitura da *Arte Retórica* e da *Arte Poética* de Aristóteles (384-322 a. C.), por exemplo, não apresenta a existência dessa divisão em cinco partes para aquele autor. Na *Arte Retórica*, em especial, parece ser mais importante a divisão em três gêneros (deliberativo, demonstrativo e judiciário), que vão organizar a abordagem dos tipos de discurso e as várias concepções que o livro traz. Já em Quintiliano (séc. I d. C.) esta divisão do estudo sobre os discursos em cinco partes é mostrada como uma realidade cristalizada. Barilli (1985, p. 29), de fato, esclarece que essa divisão se tornaria um cânone nos autores dos séculos seguintes à existência de Aristóteles.

...a “nova retórica” surge da grande revolução romântica, depois de se terem eliminado quatro grandes articulações da “velha retórica”, a *inventio*, a *dispositio*, a *memoria* e a *actio*. Uma das razões desse apagamento foi de ordem propriamente material; por exemplo, foi decisiva para o fim da retórica a nova divisão do trabalho intelectual como especialização teoricamente democrática dos saberes e dos discursos na forma da escrita e da sua difusão no objeto livro(...) O livro torna a fala e a memória obsoletas em sociedades que passam a ser regidas por relações impessoais de troca (...) (Hansen: 1994, p.36, apud Souza: 1999, p. 11)³³

Naturalmente, portanto, é dentro da *elocutio* que V. Sá de Menezes vincula sua obra, e as figuras de estilo, domínio dessa parte da retórica, assumem lugar de importância no livro, sendo abordadas em dois capítulos: “Figuras de pensamentos” e “Figuras de palavras”. Nestes, são conceituados alguns desses recursos estilísticos, mas tudo de modo muito sintético, o que por um lado condiz às características desse pequeno livro que analisamos, um breve apanhado geral do assunto, provavelmente apenas para servir de guia a professores e alunos no desenrolar da aula, por outro lado destoante da abundância de figuras descritas nos manuais de retórica que circulavam no Brasil no período.

Há que se considerar que o próprio livro de Borges de Figueiredo, o qual V. Sá de Menezes assume como fonte central para este seu trabalho, já era em si uma síntese dos autores da tradição retórica greco-latina, como Cícero, Quintiliano e Aristóteles. É o próprio Borges de Figueiredo quem justifica a necessidade de redução, segundo ele, para adequar as informações transmitidas à capacidade de assimilação mental dos alunos, mas tudo isso expresso numa metáfora que, poderíamos dizer, tem algo de pitoresco. Confira-se:

Cuidei pois em vos aplainar mais o caminho nesta parte do curso das boas letras. Desvelando-me em ser claro, fui ao mesmo tempo breve. Devia sê-lo. Sabido é que na inteligência dos alunos, embora dóceis e engenhosos, não pode, a princípio, caber larga carga de idéias. Seu espírito é, ainda, pequeno vaso que com pouco se enche; o que se lhe deita demais, transborda, perde-se. (Figueiredo, 1883: p. V)

O *Manual de Estylo* de V. Sá de Menezes, desse modo, tem um caráter de dupla síntese, mas essa característica apenas o torna mais próximo dos manuais de retórica brasileiros publicados no século XIX porque, de acordo com Roberto Brandão, estes eram

³³ O texto em questão se trata de *Retórica*. Seminário UERJ 1994. [São Paulo]: s. ed., 1994. Xerografado, 134 p., ao qual não consegui ter acesso.

simplificações de compêndios de autores intermediários que, nas palavras do autor, “já haviam submetido os Antigos a certos esquemas extremamente rígidos” (Brandão: 1972: p. IV).

Por exemplo, enquanto para “figuras de pensamento”, V. Sá de Menezes no total menciona treze figuras, a lista destas que aparece no quadro sinóptico organizado por Souza (1999: p.119-139) a fim de descrever o sistema retórico exposto nos manuais brasileiros do século XIX engloba 25. Chama atenção, nesse aspecto, que a opção por resumir o assunto não exclua de si o acúmulo de itens e ampla terminologia. Assim, para apresentar as treze figuras mencionadas, são organizados três pequenos blocos, mantendo a classificação presente nos manuais de retórica:

figuras de colorido: *descrição, hipotypóse, periphrase, semelhança, alegoria;*

Figuras de desenho: *enumeração; antithese;*

Figuras de animação: *interrogação; exclamação, apostrophe, prosopopeia, hyperbole, ironia* (p. 23-29)

O mesmo ocorre com as “figuras de palavras”, em que a necessidade de breve explanação (o capítulo corresponde a 4 páginas do livro apenas) é combinada com ampla seqüência de itens, apresentando-as divididas entre tropos (metáfora, sinédoque, metonímia), figuras de consonância (equívoco, paranomásia, antanaclose), figuras por contraposição (antítese de frase) e figuras de transposição (hiperbato, inversão). Tal opção por explicar o assunto dividindo-o em tantos tópicos explicita a preocupação didática do autor, mas também um certo gosto pelas esquematizações e acúmulo de terminologia, características que perpassam todo o livro e vão criando níveis hierárquicos sucessivos nos quais, junto aos conceitos não passíveis de questionamento, surgem sub-divisões fragmentando o assunto e ampliando a carga de termos técnicos do universo retórico a serem memorizados.

A fim de que se tenha uma dimensão mais exata do quão intensas são essas manifestações no livro, tomamos como exemplo seus dois primeiros capítulos e correlacionamos abaixo a limitação de páginas contraposta à rica estruturação em sub-itens usados para apresentar o conteúdo:

Capítulo I- Estilo (2 páginas e meia)

Estylo é a feição característica que cada um dá ao seu modo especial de dizer (elocução) segundo concebe, ordena e exprime seus pensamentos. (p. 5)

Capítulo II- Gêneros discursivos (2 páginas e meia)

gêneros do discurso em prosa:

• discurso epistolar :

1. cartas de negócio e de cousas que tocam à vida, fazenda e estado de cada um:

- cartas domésticas,

- cartas civis,
- cartas mercantis

2. cartas de amigos, de novas e cumprimentos etc.:

- cartas de novas,
- cartas de recomendação,
- cartas de agradecimento,
- cartas de queixumes,
- cartas de desculpa,
- cartas de graça.

3. cartas de matéria grave e de peso:

- cartas reais
- cartas públicas etc.
- discurso didático
- discurso descritivo: próprio para descrições, pinturas, hipotiposes e etopéias
- discurso histórico:
 - anais,
 - fastos e crônicas,
 - memórias e comentários,
 - quadros e romances históricos,
 - biografia e história
- discurso oratório
 - amplo
 - restrito

Conforme se vê, a síntese que o autor faz de assuntos tradicionais dentro dos estudos retóricos da *elocutio* (cf. Souza:1999, p. 131, no quadro sinóptico sobre o sistema de retórica já mencionado) opta por preservar a estrutura básica das divisões tradicionais, no século XIX, dos estudos dessa temática, tolhendo dela praticamente todo o espaço para explicações e qualquer discussão sobre o assunto, mas mantendo uma minuciosa estruturação que fraciona e hierarquiza elementos. Se isso eleva ao extremo a superficialidade da abordagem, por outro faz com que sobreviva uma visão bastante rígida da organização do sistema lingüístico proposto quanto aos gêneros e formas de expressão, parecendo àquele que vai memorizar esses quadros hierárquicos que eles correspondem a um sistema imutável, em que o ordenamento lhe assegura sustentação inabalável.

Mas essa sustentação só se mantém porque, na base da organização dos itens, há sempre uma regra ou definição a conferir-lhes o tom de dogma a ser obedecido. O texto se estabelece, dessa maneira, repetindo uma dessas estruturas: definição/subdivisão classificatória; subdivisão classificatória/definição; regra/subdivisão classificatória; subdivisão classificatória /regra. Observe-se, nos exemplos abaixo, no primeiro caso o uso do verbo *dever* e a presença do imperativo na exposição da *regra* que precede a subdivisão, enquanto no segundo caso o verbo *ser* é que dá o valor de *definição* ao ponto de vista que antecede nova fragmentação em itens:

DISCURSO EPISTOLAR. — N'este genero deve predominar o estylo tenue, devendo ser a phrase pura, correctea e clara; evitem-se porém os longos circuitos de palavras, a colocação muito apurada e os enfeites brilhantes. Essencialmente tres são os generos de cartas: 1.º Cartas de negocio e de cousas que tocam á vida, fazenda e estado de cada um; 2.º Cartas de amigos, de novas e cumprimentos etc; 3.º Cartas de materia grave e de pêso (como as de ministro para ministro estrangeiro), de materias divinas etc. O primeiro genero divide-se em cartas domesticas, civis e mercantis. O segundo, em cartas de novas, de recomendação ... (p.10) (grifo do autor)

Phrase é uma expressão verbal formando um sentido completo. Constitue uma *clausula* quando separada de outra por ponto final, e fórma uma parte de clausula quando o ponto final vêm depois de duas ou mais phrases. Se todas ou a maior parte das clausulas de um discurso ou escripto constam de uma só phrase curta, ou de phrases curtas e desligadas, toma o estylo a fórma de *solto* ou *cortado*; se apresentam singela e directamente, sem symetria de partes nem suspensão de sentido, uma phrase extensa ou varias phrases ligadas, toma o estylo a fórma *ordinaria*; enfim quando apresentam duas ou mais *partes* cadenciadas e dispostas

artificialmente, de modo que o ouvido se deleite e o sentido vai incompleto até á conclusão, tem o estylo a fôrma *periodica*³⁴.(p.13-14)

E aqui chegamos a um elemento fundamental para o entendimento do livro e de sua relação não apenas com o ensino de linguagem, mas com os valores culturais de sua época. Brandão (1972), no estudo já citado, vê nesse tipo de organização baseada em definições, preceitos, classificação e denominações, segundo o autor presente em todos os manuais de retórica do século XIX por ele estudados, uma tentativa de auto-preservação do sistema que criam, na medida em que o conhecimento expresso sob tal forma evita questionamentos. Além disso, como sistema de regras a serem obedecidas, seria um perfeito representante da realidade sócio-político-cultural do período, na qual traços como o acatamento irrestrito da autoridade e a força dos dogmas estariam presentes em todos os níveis das relações humanas.

Na área de educação, em especial, sabemos que o conhecimento imposto sob a forma de verdades absolutas tinha sua existência em ligação imediata com o ensino de memorização. O *Manual de Estylo* é exemplar nesse sentido porque, ainda que na apresentação do livro o objetivo central proposto seja “habilitar os estudantes nos exercícios de redação”, estes vão corresponder a apenas 9 das 64 páginas do livro, e todas as outras vão ser ocupadas com conceituações a respeito de estilo, gêneros discursivos e figuras de estilo, temas da retórica que poderiam ter uma vinculação direta à questão da produção textual, mas a reduzem, na medida em que são apresentados apenas enquanto definições estanques a serem fixadas. Isso só confirma a força que o ensino de memorização tinha à época.

Há que se entender, no entanto, que nesse momento histórico e realidade sócio-cultural, a escola vinha de uma tradição em que a informação memorizada, mesmo que sem qualquer compreensão do que estava sendo decorado, é valorizada como conhecimento adquirido (cf. Bittencourt: 1993, p. 311). Ainda que no final do século XIX o ensino baseado no “saber de cor” passe a ser objeto de inúmeras críticas, o sistema escolar vivia um momento de transição, em que não parecia haver muito claro ainda como desvincular-se do sistema do decorar. O programa de ensino do Colégio Pedro II de 1870 para o 1.º ano, na cadeira de Português, dá-nos mostras dessa problemática:

³⁴ Grifos do autor.

No estudo de gramática a parte de sintaxe deve ser principalmente prática, não fatigando o professor a memória dos alunos com fórmulas abstratas, distinções teóricas e sutilezas gramaticais, tão difíceis de aprender na infância, quanto fáceis de esquecer. Os alunos falando, desde o balbuciar, a língua portuguesa e empregando portanto mais ou menos viciosamente a gramática, não precisam, para conhecer-lhe as regras primordiais, de outro esforço da parte do professor senão o de expor-lhas com clareza, fazendo-as sobretudo ressaltar de exemplos bem escolhidos e repetidos até que lhes calem com firmeza no espírito. Em vez de decorarem, é preciso que compreendam. (Programa de ensino do Colégio Pedro II, cadeira de Português, apud Razzini: 2000, p. 313³⁵)

Conforme se observa, apesar das críticas à memorização sem entendimento, não deixa de ser indicado que se decorassem os aclamados “trechos escolhidos dos autores clássicos”, como se costumava dizer, para a fixação dos bons modelos. A recitação dos excertos decorados vinha mesmo como um dos itens do programa de português, ao lado de ortografia e análise lógica e gramatical, por exemplo.

Ocorre que o ensino baseado na repetição vinha de uma tradição muito forte, principalmente desde o período da Contra-reforma no século XVI, quando a igreja católica instituiu o uso do catecismo. Este não apenas possibilitava a memorização dos dogmas da religião sem questionamento, uma heresia condenada pela inquisição, mas também passou a ser, nos séculos seguintes, e em especial quando escrita e escolas se difundem no século XVIII, o modelo cultural para a educação escolar primária (cf. Souza, M.C.C.C. in Souza, C. P.-org.:1998, p. 83-94). E mesmo antes da reforma católica o decorar sem reflexão já era usado por luteranos e calvinistas como um primeiro passo do processo de catequese, pois somente depois de os textos religiosos já estarem memorizados pela criança é que ela recebia as explicações sobre o que decorara. Segundo Hébrard (1990), Calvino propunha que a instrução religiosa tivesse as seguintes etapas:

Esta confissão pública [da fé] será feita com toda ortodoxia se cada criança aprende para esse fim um “resumo breve e fácil da fé cristã”. Calvino imagina então uma divisão das tarefas entre pais e ministros do culto que são facilitadas pelas dimensões moderadas da cidade: aos primeiros, a responsabilidade pedagógica de levar cada criança a memorizar o texto (“instar os pais a envidarem esforço e diligência para que seus filhos aprendam esse resumo”); aos ministros, a redação do catecismo (Calvino reserva-se o direito exclusivo), o controle dos conhecimentos adquiridos e a explicação do texto aprendido de cor (“que, em certas estações do ano, [as crianças] se apresentem aos ministros para serem interrogadas e examinadas e receberem uma explicação mais ampla.” (Hébrard: 1990, p.88)

³⁵ Razzini (2000) traz, entre os anexos de sua tese, os programas de ensino do Colégio Pedro II a respeito das disciplinas de Português, Literatura e Retórica desde 1850 até 1961, bem como as tabelas de horários das aulas.

Assim, apesar de essa versão do cristianismo reformado instituir o contato direto dos catecúmenos com os textos bíblicos, que o pastor lia a eles até decorarem, a aproximação inicial do texto a ser memorizado não passa por um processo de reflexão. Da mesma forma para Lutero, primeiro se decora e posteriormente se entende o que já se sabe de cor:

(...) A pedagogia luterana é simples: memorização dos Dez mandamentos, do Símbolo da Fé e do Pai-Nosso, aos quais se juntam os textos de Mateus e de Marcos que se referem ao batismo (Mt. 28, 19 e Mc. 16,16) e a narrativa da instituição da eucaristia feita por Paulo na primeira epístola aos Coríntios (1 Co, 11, 23-25). O *Petit catéchisme* propriamente dito serve para explicar esses textos quando eles são bem memorizados (“Em segundo lugar, quando eles souberem bem os textos, será preciso ensinar também seu significado, a fim de que eles compreendam aquilo que as palavras querem dizer. Aqui também recorre à explicação com base nesses quadros ou à qualquer outra explicação curta e simples, à tua escolha”). O *Grand catéchisme* constitui uma segunda etapa, um aprofundamento da explicação. (Hébrard: 1990, p.85-86)

No universo do catolicismo e para a sua maior organização de ensino entre os séculos XVI e XVIII, a Companhia de Jesus, da Ordem de Santo Inácio de Loyola, aprender era sinônimo de decorar. Citamos a seguir uma passagem do *Ratio Studiorum*, documento sobre o qual nos detivemos no capítulo 1 deste trabalho, a fim de que se perceba que não há nenhuma figura estilística em nossa afirmação anterior. Trata-se do tópico “Regras do professor de Retórica, no item “exercício de memória”:

Como ao retórico é necessário o exercício diário da memória e na sua classe ocorreram muitas vezes lições demasiado longas para serem aprendidas de cor, determine o Professor o que e quanto se deverá aprender, e, caso ele exigisse, de que modo recitá-lo. Será útil que, de quando em quando, dissesse alguém, da cátedra, os trechos aprendidos nos clássicos, afim de unir o exercício de memória com a declamação. (Franca: 1952, p.193)

É a traços dessa realidade de decoração como aprendizado, ou vice-versa, que o *Manual de Estylo* ainda se vincula, e assim entendemos nele o privilégio que se dá à exposição de conceitos em prejuízo das questões de ordem mais prática quanto à produção textual propriamente. O lugar e valor da conceituação pode ser compreendido se pensarmos que o texto era memorizado para ser, posteriormente, apresentado em voz alta ao professor e à classe, recurso de transição entre a forte cultura oral vinda de vários séculos anteriores e a cultura escrita que passava a dominar a partir do século XVIII.

Assim, ainda que a escrita já esteja colocada como uma atividade ordinária do universo escolar nesse momento, a forma preferencial de os professores verificarem a memorização do texto pelo aluno era solicitar que este o repetisse em voz alta. E a situação de alunos punidos com palmatória por se equivocarem com uma palavra do texto decorado nesse momento de avaliação oral é um quadro bastante comum retratado por escritores em obras de teor memorialista.³⁶ No âmbito social, a declamação de passagens de textos literários memorizados, sobrevivência dessa cultura oral amparada pela memória, até hoje soa como marca de erudição.

Ao ler o *Manual de estylo*, o ritmo dado pelos períodos curtos e verbos de afirmação sugere facilitadores à tarefa de decorar e parece dar justamente o tom de texto a ser comunicado oralmente. Confira-se:

Enquanto ao ornato, o estylo pode ser:

Simples, natural, familiar, apurado, elegante, espiituoso, energico, vehemente, magnifico e sublime.

Estylo simples, consiste na elocução pura, correcta e clara, não admitindo ornato que não seja muito modesto e natural.

Estylo natural, consiste em juntar á simplicidade da expressão a dos pensamentos.

Estylo familiar, é o estylo proprio da conversação e das cartas familiares; ligeiro e versatil nos pensamentos, e menos castigado na dicção do que o estylo simples. (p. 20) (grifos do autor)

Em sua primeira metade, portanto, o *Manual de estylo* se concentra em expor conceitos a respeito de assuntos pertencentes ao universo da retórica, servindo-se para isso de uma série de classificações, principalmente, ao que pudemos depreender, para formar um saber de erudição fácil de ser memorizado e exposto oralmente. Mas então chegamos à página 35 e lá está o centro de nosso interesse: “Conselhos, regras e themas para redacção”, sobre o qual trataremos a seguir.

³⁶ Bittencourt (1993), entre as pp. 311-335, cita uma série de passagens interessantes a respeito dessa problemática envolvendo as “lições” de saber de cor e, ao final da tese, uma das partes de sua bibliografia é dedicada especificamente ao tópico “Memórias e literatura”.

II. Sobre a linguagem e o pensamento

O estilo, em suma, não é mais que a silhueta do pensamento. Escrever obscuramente ou mal é pensar lerda e confusamente. Daí a primeira regra de um bom estilo, que basta por si mesma: é que se tenha alguma coisa que dizer. Com isso, vai-se logo.

Schopenhauer. *Écrivains et style*.

A primeira sugestão de V. Sá de Menezes ao iniciar o capítulo “Conselhos, regras e temas para redacção” esclarece em muito porque, no âmbito da produção escrita, todo aquele tipo de conhecimento expresso anteriormente teria sua importância. Vejamos :

Dado o thema de um exercício de redacção, o primeiro cuidado do alumno deve ser assonherear-se [assenhorear-se?] dele perfeitamente, meditando cada uma das idéias que encerra, investigando quaes d’ellas devem ser desenvolvidas e até que ponto o possam ser naturalmente, – vendo qual a ordem em que devem ser collocadas essas idéas e desenvolvimentos, e qual a ligação com que devam prender-se, – e finalmente elaborando mentalmente a redacção toda. Só depois disto feito, é chegada a occasião de escrever.

Não se julgue perdido o tempo gasto n’essa elaboração mental; porque feita esta, pode considerar-se feito o exercício de redacção. O que falta é apenas escrevel-o e corrigir-lhe algum defeito de expressão; e para isso pouco tempo precisa.

(...) Sigam os alumnos o conselho que aqui lhes damos, e verão como assumptos, que ao principio se lhes antolhara estereis ou difficeis, se mostram depois fecundos e faceis; e como a penna lhes correrá desembaraçadamente e a phrase sahirá clara, airosa e fluente.(...) (p.35-36)

Conforme se verifica, ao expor a importância de reflexão sobre o assunto a respeito do qual se escreverá, valorizando a etapa de organização das idéias e estabelecimento de pontos de vista, o autor acaba por desvalorizar toda a atividade de construção/reconstrução/reflexão que se desenvolve continuamente enquanto a escrita se realiza, processo que impõe um outro tipo de reflexão, esta baseada agora na concretude das palavras escritas que vão despontando aos nossos olhos, no texto que se materializa.

Nesse sentido, além das razões histórico-culturais que já apontamos para justificar o ensino pela forma de dogmas a serem memorizados, encontra-se aqui uma outra forte motivação, específica agora ao aprendizado da linguagem: se se concebe que o texto é inteiramente formado no domínio mental para depois se transformar em escrita, torna-se importante investir em definições já que estas atuarão naquele primeiro e superior nível, ou seja, o das idéias.

O pouco espaço dado às atividades de produção textual no livro é, portanto, coerente com esse ponto de vista que não só prioriza a etapa de reflexão sobre o assunto sobre o qual se vai redigir, mas chega a acreditar ser possível uma “elaboração mental” do texto a ser escrito, em plena vinculação ainda com o ideal iluminista, que põe a razão à frente da linguagem. Desse modo, todo aquele conteúdo a respeito de estilo, gêneros discursivos e figuras atuaria nesse primeiro nível de elaboração, sendo as atividades práticas de construção textual um processo secundário e menos importante (*“porque feita esta [a atividade de elaboração mental] , pode considerar-se feito o exercício de redação. O que falta é apenas escrevê-lo e corrigir-lhe algum defeito de expressão; e para isso pouco tempo precisa.”*)

Essa discussão me parece relevante porque expõe, por um lado, uma tendência que encontramos em outros livros de redação do final do século XIX, de incentivar o aluno a refletir, a levantar pontos de vista sobre o assunto sobre o qual se deterá, a ter momentos em que se dedica especificamente a raciocinar antes de passar à escrita, etapa fundamental no processo de redação.

Veja-se o caso do *Livro de Composição para o curso complementar das escolas primarias*, de Olavo Bilac e Manoel Bonfim, de 1889:

Como observação preliminar, notaremos a necessidade de compreender bem, de *apanhar*³⁷ convenientemente o assumpto a tratar. Antes de expor, o alumno procurará possuir-se bem da materia. Para isto é indispensavel reflectir sobre o conjunto do objecto ou da questão; analysal-a mentalmente, de fôrma a poder traçar previamente as linhas geraes 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; methodisa suas idéas e estabelece a disposição em que o assumpto tem de ser desenvolvido.(...) (Bilac e Bonfim: 1904, p. XV)

Ao citar a frase que universalizou o nome de Nicolas Boileau-Despréaux (1636-1711), Bilac e Bonfim indicam-nos explicitamente qual seria a fonte desta concepção que dá a atividade de reflexão e elaboração mental precedente à escrita lugar privilegiado. Boileau, um dos teóricos principais da doutrina clássica na França, contemporâneo e amigo de Molière e Racine, foi o autor de *L’Art Poétique* (1674), tratado em verso que sintetiza as idéias da doutrina clássica e no qual a passagem citada por Bilac e Bonfim aparece no seguinte quinteto:

³⁷ Grifo do autor.

Antes de escrever, aprendei a pensar.
 À medida que nossa idéia está mais ou menos obscura,
 A expressão a segue, ou menos nítida ou mais pura.
 Aquilo que se concebe bem se enuncia claramente,
 E as palavras a serem ditas chegam facilmente.³⁸
 (Boileau: 1674, canto I, versos 150-154)

Conforme se observa, trata-se do ideal de racionalismo que a estética clássica vai defender, num momento em que se busca uma visão de mundo mais baseada nas capacidades da inteligência humana, em oposição ao ideal teocêntrico. Boileau resgata em seu texto idéias que vinham ganhando força na França da primeira metade do século XVII, e que significavam um desenvolvimento aos valores clássicos greco-romanos, os quais já tinham vivido uma primeira etapa de apogeu na Grécia do século V e IV a. C. Dentro desse modelo, a exaltação à razão impunha, em certo sentido, um desprestígio à atividade concreta da escrita, enquanto trabalho de construção, de elaboração da forma tal qual defendia a estética anterior, o Barroco, em seu gosto pelo rebuscamento, pelas figuras, pelo jogo de idéias. Para o ideal neoclássico, a escrita deveria ser apenas a expressão da razão, conforme podemos ver defendido em outra passagem de *L'Art Poétique* :

A rima é uma escrava, que deve apenas obedecer:
 Quando no intuito de buscá-la inicialmente alguém se esmera,
 O espírito a encontrará-la facilmente se habitua;
 Ao jugo da razão sem pena ela se dobra,
 E, longe de atrapalhá-la, favorece-a e a enriquecesse.

Mas, quando a negligenciamos, ela se torna rebelde,
 E para recuperá-la o sentido a persegue.
 Amai, portanto, a razão: que sempre os vossos escritos
 Resultem somente dela e de seu brilho e de seu valor³⁹
 (Boileau: 1674, canto I, versos 30-38)

³⁸ Tradução livre de: Avant donc que d' écrire apprenez à penser./ selon que notre idée est plus ou moins obscure,/ L' expression la suit, ou moins nette, ou plus pure./ Ce que l' on conçoit bien s' énonce clairement,/ Et les mots pour le dire arrivent aisément.

³⁹ Tradução livre de:

La rime est une esclave, et ne doit qu' obéir:
 Lorsqu' à la bien chercher d' abord on s' évertue,
 L' esprit à la trouver aisément s' habitue ;
 Au joug de la raison sans peine elle fléchit,
 et, loin de la gêner, la sert et l' enrichit.

Mais lorsqu' on la néglige, elle devient rebelle,
 Et pour la rattraper le sens court après elle.
 Aimez donc la raison : que toujours vos écrits
 Empruntent d' elle seule et leur lustre et leur prix

É de notar-se que o mesmo processo exposto no *Manual de estylo* é apresentado no excerto acima: primeiro o indivíduo se entrega à reflexão (“...bien chercher d’abord on s’évertue”) e como decorrência natural a escrita surge (Aimez donc la raison: que toujours vos écrits empruntent d’elle seule), mas apenas como um empréstimo dos valores que estariam naquela primeiro nível, ou seja, das faculdades mentais humanas, que conteriam o brilho e o valor. Essa concepção fundada nos ideais clássicos e bastante viva ainda no final do século XIX no universo do ensino de língua, conforme vemos nos livros de redação desse período, ignora, claro, toda a atividade de reelaboração do raciocínio que ocorre durante o processo de escrita, porque as discussões a respeito dessa problemática surgiriam somente no século XX, com seu aprofundamento a partir apenas de sua segunda metade, envolvendo áreas como a lingüística, a psicologia, a pedagogia e até mesmo a antropologia.

Em Vigotski (1896-1934), por exemplo, já se encontram distinções entre as características que marcam o uso da língua mentalmente, enquanto pensamos, a que o autor chama “fala interior”, e entre fala propriamente dita e escrita. Em *Pensamento e linguagem*, publicado postumamente em 1934, Vigotski chama atenção, entre outros aspectos, para o alto grau de abstração que a escrita exige e como ela necessita uma reelaboração do discurso que construímos mentalmente, processo a que o autor chama, na passagem abaixo, “tradução”:

A escrita exige um trabalho consciente porque a sua relação com a fala interior é diferente da relação com a fala oral. Esta última precede a fala interior no decorrer do desenvolvimento, ao passo que a escrita segue a fala interior e pressupõe a sua existência (o ato de escrever implica uma tradução a partir da fala interior). Mas a gramática do pensamento não é igual nos dois casos. Poder-se-ia até mesmo dizer que a sintaxe da fala interior é exatamente oposta à sintaxe da escrita, permanecendo a fala oral numa posição intermediária. (Vigotski: 2003, p. 124)

A esse respeito, o autor vê a fala interior como sendo extremamente compacta e abreviada, enquanto a fala oral e a escrita seriam muito mais detalhadas e desenvolvidas, por exigirem uma série de contextualizações a fim de tornar o discurso inteligível aos outros interlocutores com os quais dialogamos. Por isso, a fala oral e a escrita seriam existências substantivas da língua, ao passo que a fala interior seria predicativa, já que toda situação, o objeto do pensamento, estaria sempre ao conhecimento daquele que pensa (Vigotski: 2003, p. 124).

Isso já mostra porque, apesar de o texto escrito ganhar em muito com uma etapa de preparação mental que o preceda, tal processo fica longe de garantir aos alunos que “a penna lhes correrá desembaraçadamente e a phrase sahirá clara, airosa e fluente”, como havíamos lido em V. Sá de Menezes, dada a realidade de reconstrução e readaptação que a língua escrita dará às idéias levantadas e mesmo ao texto que tenha sido organizado mentalmente. Toda essa reflexão, no entanto, só faz sentido aqui se pudermos, por meio dela, compreender a vigência ainda forte do ideal clássico de racionalismo nos livros didáticos brasileiros do final do século XIX, já que os mais de 50 anos que separam a repercussão das idéias de Vigotski, por exemplo, do predomínio daquele ponto de vista racionalista não permitiria que os autores de livros didáticos de então entendessem de outro modo as especificidades da escrita.

De fato, a preocupação sobre as relações entre pensamento e escrita são bastantes recentes. Jack Goody, por exemplo, no seu *Domesticação do pensamento selvagem*, levado a público originalmente em 1977, entre outras questões, retoma a discussão vigotskiana sobre desenvolvimento intelectual humano e escrita para analisar os tipos de transformações culturais que a escrita possibilita. O autor observa, por exemplo, que os povos que dispõem de uma cultura escrita vivenciam um processo criativo particular, porque a escrita tende a encorajar um reconhecimento maior da individualidade, alterando mesmo as categorias de entendimento e os próprios sistemas de classificação do material produzido. A escrita é vista por Goody como uma força altamente transformadora das sociedades. Ele vai afirmar:

A distinção entre *mythos* e *historia*, no sentido mais literal destes dois termos, surgiu no momento em que a escrita alfabética permitiu à humanidade pôr lado a lado as várias visões do universo e dos deuses, tornando perceptíveis as contradições. Assim, há dois sentidos em que definir o “pensamento selvagem” como “pré-histórico” ou atemporal remetendo estes para a distinção entre letradas e pré-letradas. (Goody: 1988, p. 25)

Além de alterar a forma de análise, reflexão e crítica do indivíduo sobre sua realidade, explicitando, por exemplo, as contradições, o autor entende que a escrita atua profundamente sobre os modos de interação entre os homens, transformando, por exemplo, a natureza dos papéis burocráticos ao tornar impessoais as relações entre governantes e governados. No âmbito do conhecimento, a escrita seria elemento gerador de mudanças quanto aos seus modos de produção, análise e armazenamento (Goody: 1988, p. 47).

Walter Ong, no seu *Oralidade e cultura escrita*, faz uma série de referências aos trabalhos de Goody e expressa um ponto de vista também bastante enfático quanto ao papel da cultura escrita nas sociedades. O autor chega a dizer:

Um conhecimento mais profundo da oralidade primitiva ou primária permite-nos compreender melhor o novo mundo da escrita, o que ele verdadeiramente é e o que os seres humanos funcionalmente letrados realmente são: seres cujos processos de pensamento não nascem de capacidades meramente naturais, mas da estruturação dessas capacidades, direta ou indiretamente, pela tecnologia da escrita. Sem a escrita, a mente letrada não pensaria e não poderia pensar como pensa, não apenas quando se ocupa da escrita, mas normalmente, até mesmo quando está compondo seus pensamentos de forma oral. Mais do que qualquer outra invenção individual, a escrita transformou a consciência humana. (Ong: 1998, p. 93)

Essa concepção que dá à escrita um poder tão forte, capaz de transformar as formas do pensamento humano, não fazia parte, como já dissemos, do entendimento que guiava os autores de livros didáticos do final do século XIX porque naquele momento, além do ideal racionalista que dava à etapa de preparação mental lugar privilegiado, a linguagem era vista como mero “revestimento” do pensamento, sendo este entendido como uma instância primeira e superior, desvinculada de palavras.

Em diversas passagens do *Manual de estylo*, V. Sá de Menezes explicita essa concepção dualista a respeito da relação pensamento-linguagem a qual merece análise, em certa medida, por cooperar com uma atitude de negligência ou pouca atenção dada à prática de produção textual escrita na escola, justificada pela necessidade de investir-se mais na etapa de formação de uma rede de conhecimentos do âmbito da retórica, que daria suporte àquele processo de elaboração mental mencionado pelo autor.

Exponho abaixo algumas passagens relacionadas a essa problemática:

O estylo, considera-se emquanto á *quantidade* ou á *qualidade*.

Emquanto á *quantidade* consiste no maior ou menor numero de palavras por que se exprimem os pensamentos.

Emquanto á *qualidade* consiste na propria natureza e collocação das palavras.

Emquanto á *quantidade* será o estylo ou *attico*, ou *asiatico*, ou *rhodio*, ou *laconico*. O primeiro guarda a precisão ou justa proporção entre as palavras e os pensamentos, de modo que sejam estes— delicados e espirituosos, aquellas limadas e polidas: é o melhor de todos. O segundo (*asiatico*) é o estylo empolado, vão e mui subejo em palavras prolixas e pensamentos superfluos, e ornatos excessivos.(...) (p. 5-6)

Em todo o estylo deve haver as qualidades essenciaes seguintes: *verdade*, *clareza*, *naturalidade*, *ordem*, *ligação*, e *unidade*, nos pensamentos; *pureza*, *propriedade*, *clareza*, *decencia*, e *conveniencia* nas palavras; *correcção*, *pureza*, *clareza*, *unidade*, *força*, e *harmonia*, nas phrases e clausulas. (p.13)

Clareza. — Para que as phrases e clausulas sejam claras é mister que o pensamento seja bem concebido, as palavras sejam proprias e claras, e a syntaxe correcta. É preciso ainda, que não se empreguem palavras de mais nem de menos para a expressão do pensamento; que as palavras sejam dispostas segundo as relações que ellas têm entre si. (p.18)

Força. — As expressões e a disposição das clausulas e phrases devem ser as mais apropriadas a apresentar o pensamento pelo modo mais vantajoso e impressionador. Para isto contribuem muito a clareza, a precisão e unidade. (p.19)

O Estylo pode ser: *conciso*, *preciso*, *desenvolvido*, ou *prolixo*, emquanto ao maior ou menor desenvolvimento que se dá aos pensamentos na expressão.

Estylo conciso, consiste no menor numero possivel de palavras, pelas quaes se exprimem os pensamentos, sem que se fuja á clareza, mas de modo que a expressão seja breve, porém energica⁴⁰. (p.19)

Conforme se observa, tais passagens apresentam uma compreensão do pensamento humano como um processo independente e anterior à linguagem, que dá a esta a função de ser apenas “expressão” daquele e minimiza, portanto, toda a ação que a linguagem exerce sobre a própria construção e desenvolvimento do pensamento humano. Tal ponto de vista pode ser visto não apenas em V. Sá de Menezes mas também em todos os manuais de retórica brasileiros do século XIX, segundo Roberto Brandão (1972) aponta em seu estudo. O autor esclarece que, para os autores desses manuais, a palavra era vista como algo acessório, um ornamento ao pensamento, cabendo àquelas **ajustar-se** a este. (Brandão: 1972, p.36)

Em Borges de Figueiredo, por exemplo, a desvinculação pensamento/ linguagem é apresentada cabalmente:

Depois de achados e dispostos os pensamentos, que mais direitos possam ir ao fito do discurso, deve de procurar-se a expressão que os faça passar aos animos do auditorio. Eis-no pois chegados á terceira parte da eloquencia, a *elocução*. Ella é, em geral, — *a expressão dos pensamentos por meio das palavras*; — diversa, segundo os diversos generos de discurso; em cada um dos quaes toma ella varias formas ou estylos... (Figueiredo: 1865: § 156, p 71) (grifos do autor)

⁴⁰ Todos os grifos desses excertos são do autor.

O termo “ornamento” empregado por Brandão parece perfeitamente adequado ao conceito, de acordo com a figura utilizada por Borges de Figueiredo à página seguinte à da passagem citada, especialmente por uma comparação do pensamento como um corpo a ser vestido pelas palavras. O texto é tão fortemente materializado por imagens que não resisto a transcrevê-lo. Observe-se :

Não queremos porém dizer, com isto, que o orador, desprezando os pensamentos (que são como os nervos e a alma do discurso), páre a cada palavra, para a pesar; nem que délla se namore apaixonadamente: que isto embarga os passos ao discurso, e apaga o fogo da cogitação. De mais que, assim como o vestido decente e majestoso dá auctoridade ao homem; e pelo contrario o feminil e garrido não tanto enfeita o corpo, quanto descobre a leviandade do espírito: assim o exquisito e affectado trajo das palavras effemina os pensamentos. Haja pois cuidado nas palavras, nos pensamentos desvelo. Figueiredo: 1865: § 160, p. 72-73)

Nesse ponto de vista seriam distintos, portanto, o universo cognitivo e o plano lingüístico. Adam Schaff (1974) opõe a esta concepção, que o autor chama de dualista, o ponto de vista monista, ou seja, aquele que entende o pensamento humano como pensamento lingüístico. O autor esclarece tratar-se ainda hoje de uma questão polêmica, com ambas as vertentes desfrutando de partidários importantes. Do lado daqueles que entendem linguagem e pensamento como instâncias independentes estariam figuras como Schopenhauer, Bergson, K. Bühler, Pick, Preyer, N. J. Marr, Russell e Sietchenov. Do lado dos monistas estariam, além do autor, Herder, Schelling, W. von Humboldt, Steinthal, Marty, Mauthner e Marx. (Schaff:1974, pp. 184-185, 206)

Vigotski começa o seu *Pensamento e linguagem* afirmando que desde a Antigüidade haveria teorias oscilando entre a identificação ou fusão absolutas do pensamento e da fala, por um lado, em oposição à disjunção ou segregação, também totalizantes, daqueles elementos (Vigotski: 2003, p. 2). Ele próprio opta por um ponto de vista intermediário, entendendo que, para o ser humano, ao lado do pensamento verbal haveria uma vasta área do pensamento sem relação direta com as palavras, como por exemplo o pensamento relacionado ao uso de instrumentos ou o pensamento prático em geral. Isso não impede que o autor veja a linguagem como elemento central a propiciar o crescimento intelectual da criança, e aqui Vigotski distingue entre diversos tipos de pensamento verbal, cada qual característico do momento de desenvolvimento psíquico em que o ser humano se encontraria, isso em função não apenas uma determinação biológica mas também de raízes histórico-sociais (Vigotski: 2003, p. 62-63).

Antes do pensamento conceitual, abstrato, que o ser humano alcançaria no limiar da adolescência ou início da idade adulta, a criança teria passado por diferentes estágios de desenvolvimento do pensamento verbal, tendo o aprendizado escolar papel decisivo na conscientização que ela viveria em relação aos seus próprios processos mentais, para que posteriormente pudesse dominá-los. E, ao atingir o nível de pensamento conceitual, o vínculo entre pensamento e palavra seria tão estreito que Vigotski vai afirmar:

A relação entre o pensamento e a palavra não é uma coisa mas um processo, um movimento contínuo de vaivém do pensamento para a palavra, e vice-versa. Nesse processo, a relação entre o pensamento e a palavra passa por transformações que, em si mesmas, podem ser consideradas um desenvolvimento no sentido funcional. O pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir. (Vigotski: 2003, p. 156-157).

Schaff, no seu *Linguagem e Conhecimento*, publicado na década de 1960, é enfático em sua defesa da tese monista. O autor esclarece que nessa concepção, ainda que não se entendam pensamento e linguagem como elementos idênticos ou permutáveis, a existência deles só se dá enquanto partes orgânicas, interdependentes, de uma mesma realidade. Está-se falando aqui, claro, do pensamento humano, compreendendo-se nesse sentido que o tipo de inteligência desenvolvido pelos animais trata-se de comportamentos de adaptação ou de orientação no mundo profundamente diferentes do pensamento conceitual e abstrato em que se constitui o pensamento humano.

A associação entre linguagem e pensamento é tão profunda nessa concepção que o autor vai dizer, com base nos estudos empreendidos na área da psicologia por Luria, F. Kainz e L. Arnould, que uma criança privada da faculdade da linguagem e da palavra está condenada a ficar num nível de um débil mental; no caso da ausência parcial dessa faculdade a consequência seria uma limitação das possibilidades de desenvolvimento do pensamento, porque a progressão do pensamento conceitual teria ligação direta com a progressão da palavra (Schaff: 1974: p. 164).

A fim de confirmar esse ponto de vista que dá à linguagem total poder quanto ao desenvolvimento cognitivo humano, o estudioso polonês lista uma série de argumentos expressos por pensadores da corrente dualista num seminário organizado por G. Révész em 1954 e publicado sob o título *Acta Psychologica*, argumentos que ele busca rebater, arrolando fundamentos a favor da tese que vê a relação pensamento-linguagem como um processo de elementos indissociáveis em sua unidade. Nessa abordagem, até mesmo em

situações que envolvem construções geométricas ou raciocínios matemáticos Schaff entende que a linguagem estaria presente, porque até a própria percepção e entendimento desses raciocínios só ganham materialidade na mente humana por meio da linguagem.

Esclarecido, portanto, que a separação pensamento/linguagem expressa nos manuais de escrita do século XIX remete a uma problemática ainda em discussão, a qual, naquele contexto, estava representada por uma concepção de linguagem como “vestimenta” do plano cognitivo, aceito como averbal, e entendido também que tal ponto de vista encontra o seu oposto numa concepção monista, que dá à linguagem poder até de determinar o grau de desenvolvimento mental do homem, voltamos ao *Manual de Estylo* exatamente onde o havíamos deixado à página 96 deste trabalho, ou seja, quando se inicia o capítulo de propostas de exercícios de escrita.

Pois bem, após o conselho inicial de que os alunos se detivessem na etapa de preparação mental do texto, surge um bloco de 10 exercícios com temas para a redação de cartas familiares, um bloco de 10 exercícios com temas para a redação de textos narrativos e um bloco de 6 exercícios com temas para a redação de textos descritivos. Nos três casos, os temas se dividem entre situações que poderiam ser caracterizadas como próximas do universo de adolescentes, o que condiz, em certa medida, ao perfil do público-destinatário do livro, ou seja, alunos do nível secundário de escolarização.

Entre os assuntos recorrentes destacam-se aqueles ligados ao cotidiano escolar, como um filho que escreve ao pai relatando as diferentes matérias que pertencem ao seu currículo escolar e o grau de dificuldade de cada uma; em outra carta expressa a saudade que sente da vida familiar, estando interno em algum colégio; em outra escreve ao irmão menor incentivando-o a dedicar-se aos estudos. Entre as narrativas, em um conto alegórico os estudos são comparados a uma rosa com espinhos.

Ao lado da vida escolar, sobressaem textos com assuntos moralizantes, como uma narrativa que expressa os riscos que o orgulho traz em si, outra que valoriza a ajuda aos idosos, outra, a solidariedade, em outra se critica a avareza. Comum às 26 propostas me parece estar o intuito de não desprender-se de temas possíveis ao aluno em sua realidade ou nos valores que se espera ver vivos neste, como, por exemplo, a descrição “de um jantar no campo, debaixo da sombra de copadas arvores , n’um lugar alto d’onde se descobria um famoso panorama, e em companhia de alguns amigos intimos e folgasões”. (p.43). Não se pede aqui, como se observa, que o aluno descreva um monte grego ou trate da neve, mas

permite-se a ele a descrição de um quadro que seja comum a suas memórias, apesar do lugar-comum das árvores copadas e a apresentação de uma realidade idílica, ausente de conflitos.

O que busco reforçar aqui é que, após toda aquela teorização bastante abstrata do universo da retórica, sobre por exemplo em que consistiria a “força”, “a harmonia”, “a pureza”, o “estilo magnífico” ou “sublime”, o momento da escrita expõe, em suas propostas, temas relativamente próximos do aluno e que lhe permitiriam identificação em certa medida, porque, apesar de estarem inscritos numa realidade idealizada (em que, por exemplo, apenas o amor é ressaltado como traço que une irmãos ou pais e filhos, o ambiente em que circulam os personagens é sempre “formoso”), a escrita aborda situações mais prosaicas e concretas, como as cartas de recomendação ou a descrição de uma trovada.

Isso não quer dizer que houvesse espaço para a expressão da realidade pessoal do aluno, uma vez que em todas as cartas o narrador corresponderia a um personagem criado, nomeado como F., que escreve ao pai doente ou ao irmão mais novo interno em outra instituição de ensino, propostas que parecem conduzir a uma espécie de escrita formular, padronizada, como aquela presente nos manuais de escrita de cartas comuns à época, mas já aponta, ao que se sugere, uma tentativa de aproximação às práticas cotidianas de escrita. O programa de ensino do Colégio Pedro II de 1870, para o 3.º ano, parece confirmar essa tendência. Nele se lê:

Os exercícios de composição versarão sobre assuntos usuais, e serão executados pelos alunos, depois de explicações do professor. Exemplos: o regime disciplinar do colégio; a descrição do edifício e de suas imediações; os estudos feitos na aula até aquele dia ou na semana anterior; descrição de qualquer objeto de uso comum, observações sobre sua utilidade, propriedades e aplicações. (Programa de ensino do Colégio Pedro II, cadeira de Português, apud Razzini: 2000, p. 315)

Para o ano de 1881, observando a sequência de estudos apresentada para os cinco primeiros anos no programa de ensino do Pedro II, é de notar-se como esses “assuntos usuais” vão sendo incorporados às propostas de escrita ao longo das diferentes séries. Segue abaixo como se apresentava, para a cadeira de Português, as atividades da área de “Composição”, de acordo com o Art. 3.º do Reg. Anexo ao Decr. N. 8051 de 24 de março de 1881:

1.º ano: períodos simples a completar e a formar pelos alunos sobre assuntos a seu alcance; breves narrações seguidas de perguntas a que terão eles de responder de viva voz e por escrito.

2.º ano: períodos compostos a formar pelos alunos sobre assuntos a seu alcance; breves narrações e descrições a redigir oralmente e por escrito, conforme o subsídio que lhes proporcionar o professor.

3.º ano: exercícios de conversão de verso em prosa, e de mudança de estrutura de proposições e períodos; breves narrações, descrições e cartas, conforme o subsídio que ministrará o professor.

4.º ano: períodos a formar pelos alunos empregando expressões no sentido natural e figurado; breves narrações, descrições e cartas, bem como escritos, de uso comum, a redigir conforme os subsídios que ministrará o professor.

5.º ano: períodos a formar pelos alunos com pureza, propriedade e precisão de dicção; redação de escritos de uso comum sem subsídio ministrado pelo professor, mas sobre assunto que este indicar; imitação de narrações, descrições e cartas, modelos em seu gênero, à escolha do professor. (Programa de ensino do Colégio Pedro II, cadeira de Português, apud Razzini: 2000, p. 321-331)

É de se observar que o acréscimo de conteúdos que vai ocorrendo nas séries mais avançadas não signifique, no caso dos tipos de texto, uma maior complexidade, já que as cartas, familiares, como se esclarece em outros momentos do mesmo programa, com certeza não teriam um grau de dificuldade de elaboração maior do que aquele experimentado pelo aluno ao produzir um texto narrativo. Ao contrário disso, a gradação crescente de dificuldade é dada pelos “subsídios” fornecidos, ou não, pelo professor e pela maior diversidade de tipos de textos, mas estes, cada vez mais próximos das práticas de escrita que o aluno experimentaria na realidade cotidiana da vida adulta, como a proposta de cartas e “escritos de uso comum” sugere.

Para que tenhamos uma dimensão mais precisa de que tipo de textos poderiam ser abarcados entre esses “escritos de uso comum”, lanço mão de um volume da coleção de livros de Antônio Pedro Wolff, destinada ao ensino primário e publicada pela Livraria Francisco Alves originalmente na década de 1930. Tal coleção é toda dedicada a apresentar exercícios para escrita, e, nesse sentido, omitem-se quaisquer explicações teóricas; desde as primeiras páginas até seu final os livros consistem numa sequência de propostas de

exercícios. No volume para o quarto ano, a divisão dos trabalhos é assim organizada pelo autor:

- 1) Transformação de poesia em prosa : 22 ex.
- 2) Descrição de objetos: 9 ex.
- 3) Descrições de animais: 10 ex.
- 4) Descrições de cenas da natureza: 10 ex.
- 5) Diálogos por meio de gravuras: 10 ex.
- 6) Narrações com questionários: 10 ex.
- 7) Narrações por meio de gravuras: 10 ex.
- 8) Biografias: 10 ex.
- 9) Cartas familiares: 10 ex.
- 10) Recibos: 21 ex. curtos, com subdivisões em recibos de itens ligados ao mundo escolar (8 ex.), recibos de aluguel de imóveis (4 ex.), recibos de contas devidas (4 ex.), recibos de sinal (5 ex.).
- 11) Requerimentos: 11 ex.
- 12) Ofícios: 10 ex.
- 13) Telegramas: 13 ex. curtos
- 14) Composições livres sobre provérbios: 16 ex.

Recibos, requerimentos, ofícios e telegramas poderiam corresponder aos “escritos de uso comum” apontados no programa do Colégio Pedro II e que, ao lado das diferentes cartas propostas (de referências sobre um jovem que busca emprego, de solicitação de um livro para compra, familiares, etc) indicam claramente uma intenção de aproximar o aluno

da diversidade de gêneros textuais que o mundo cotidiano exigiria dele a redação, isto tanto em seu presente quanto em seu futuro.

Não pretendo dizer com isso que já houvesse, no entresséculos XIX-XX, um ensino de escrita baseado em qualquer conceito dialógico segundo o qual se levasse em conta os diversos elementos que constituem uma situação comunicativa, como a teoria bakhtiniana sugere hoje, por exemplo. Afinal, é somente a partir da segunda metade do século XX, em especial entre as décadas de 1970 e 1980, no caso brasileiro⁴¹, que os estudos sobre produção textual, em especial ancorados sobre as conquistas de áreas como a análise do discurso e a lingüística textual, ganham desenvolvimento e passam a gerar repercussões para a prática de ensino de escrita.

Nesse sentido, vale lembrar que a terminologia “gêneros discursivos” empregada por V. Sá de Menezes, com base no universo da retórica, tem seu sentido extremamente distanciado do conceito dos “gêneros discursivos” bakhtiniano. Ainda assim, vejo a necessidade de que nos detenhamos um pouco sobre as idéias desse pensador russo, porque foi principalmente graças à forte influência delas sobre os estudos de linguagem que as orientações de ensino de escrita escolar vêm sofrendo grandes transformações, no sentido de substituir uma abordagem centrada sobre a tipologia baseada na estruturação textual, a tríade “descrição, narração, dissertação”, por um trabalho baseado na natureza enunciativa dos textos, ou seja, na ampla variedade de gêneros textuais em uso real nas práticas comunicativas.

Esse encaminhamento atual, ao expor ao aluno uma variedade de gêneros que direcionarão sua atividade de produção de textos, parece-me recuperar, em certa medida, aquela diversidade de gêneros que, ao lado das cartas, víamos nas propostas de ensino do passado: recibos, ofícios, telegramas, requerimentos, etc., ainda que, claro, naquele momento, as concepções de linguagem e ensino fossem outras, muito diferenciadas das atuais, que frisam, por exemplo, a necessidade de respeitar, no texto a ser produzido, seu caráter dialógico, sua situacionalidade e intencionalidade.

Aqui, conforme se percebe, a análise passa por um momento delicado e exige cuidado para que não caiamos no tipo de deformações apontadas por Chartier, A-M (2000) quando fala das assimilações equivocadas a que pode ser levado o pesquisador atual quando, partindo de seu conhecimento sobre o presente, volta-se para o passado sem dar a devida atenção a todo o diferente contexto em que os saberes desse passado se inserem.

⁴¹ Cf. Brandão, H.H. Nagamine (2002), Fávero e Koch (1983), Marcuschi (1983).

Meu intuito único aqui, ao recorrer à teoria bakhtiniana, é que tenhamos claro o conceito de gêneros discursivos nessa concepção e a diferenciação que ele provoca na própria tipologia textual quando hoje, no universo da análise do discurso e da lingüística textual, distingue-se entre gêneros textuais ou discursivos e tipos de texto. É essa distinção no âmbito da tipologia que vai nos interessar, quanto à dominância que normalmente se julga “clássica” ou “tradicional” para o ensino de escrita escolar da tríade “descrição, narração, dissertação.

Abro aqui um parênteses, nessa perspectiva, para falar dos conceitos de Bakhtin e como eles têm refletido fortemente na orientação para o ensino de língua atualmente no Brasil, para, com isso, chegar a uma percepção mais ampla da problemática com a qual lidamos e evitar equivocções numa análise que poderia enxergar excessivas semelhanças em encaminhamentos de ensino bastante diversos no âmbito da linguagem, como acreditamos ser o predominante no entresséculos XIX-XX e o atual, ou, por oposição, a total dessemelhança, o que também não me parece ser o caso.

Capítulo 4

Sobre gêneros e tipologia textual

Uma das condições fundamentais para serem entendidas as principais orientações em voga para o ensino de escrita no Brasil é o conhecimento da noção de gêneros discursivos em Bakhtin. Para chegarmos a ela, é necessário partir-se do conceito de enunciado, já que os gêneros discursivos seriam, para tal autor, os diferentes tipos de enunciados que cada esfera de uso da língua elabora.

Bakhtin (1982)⁴² define enunciado como a “unidade real da comunicação discursiva”, que teria uma delimitação precisa demarcada pela troca de sujeitos discursivos, ou seja, antes dele estariam todos os enunciados dos outros falantes, depois dele viriam todos os enunciados-respostas dos outros sujeitos do discurso (ainda que estas respostas possam ser silenciosas). A extensão, conteúdo e composição dos enunciados seriam, nessa concepção, extremamente variados, mas as fronteiras que os separam seriam nítidas, marcadas pelo início do discurso do outro ou uma silenciosa compreensão responsiva. Além disso, de maneira diferente das orações, por exemplo, os enunciados teriam sentido completo e um contato imediato com a realidade extraverbal.

Segundo Bakhtin, a diversidade de gêneros discursivos seria imensa, uma vez que as possibilidades da atividade humana, que seriam as geradoras dos enunciados, seriam também inesgotáveis e porque estes gêneros se desenvolveriam e se complicariam à medida que as diferentes esferas da práxis humana também se desenvolvem, complicam e se diversificam. Assim, tanto seriam exemplos de gêneros discursivos a breve réplica de um diálogo cotidiano ou um ditado popular quanto um extenso e detalhado decreto, um tratado científico. Entre os gêneros literários, por exemplo, tanto um romance quanto uma breve historietta seriam gêneros discursivos.

Ao contrário dos esquemas de comunicação, que recortam um momento da realidade da comunicação discursiva e opõem a um processo ativo exercido pelo emissor uma situação passiva de recepção e compreensão desempenhada pelo ouvinte, Bakhtin

⁴² Uso aqui a data da tradução em espanhol feita por Tatiana Bubnova, da qual estou me servindo na leitura de “O problema dos gêneros discursivos”, escrito entre 1952-1953 mas só publicado em *Estética da criação verbal* em 1979, ou seja, quatro anos após a morte de Bakhtin. O tema dos gêneros discursivos já aparece, no entanto, em publicações do autor da segunda metade da década de 1920, como em *Marxismo e filosofia da linguagem* (informações da tradutora).

prefere voltar seu olhar para a totalidade desse processo, e assim entende que a linguagem só existe enquanto propiciadora de uma interação entre interlocutores, ou seja, como um “processo complexo, multilateral e ativo da comunicação discursiva” (Bakhtin, 1982, p.257).

Nesse sentido, pensar o uso da linguagem sem levar em conta a participação do outro, daquele com quem se dialoga seria, segundo Bakhtin, uma ficção científica, na medida em que todo discurso é construído em função das réplicas, complementações, intervenções que o outro dá ao discurso. Assim, ainda que na etapa de criação do enunciado estas respostas possam não existir, o falante constrói seu discurso pensando nas possíveis reações de resposta que seus destinatários darão a ele; mesmo quando estes destinatários sejam absolutamente indefinidos, como no caso dos monólogos emocionais, eles atuam sobre o enunciado porque o falante constrói seu texto em função de como percebe e imagina a seus destinatários e a suas reações-resposta.

O próprio falante seria, por sua vez, um “respondente” também em relação aos enunciados anteriores, uma vez que seu discurso dialoga com estes últimos, por eles é complementado, com eles debate e em relação a eles busca discordar. O enunciado seria, portanto, um elo na cadeia de comunicação discursiva, dialogando com e emitindo ecos de enunciados anteriores e voltado a respostas de enunciados posteriores.

Para os gêneros discursivos Bakhtin propõe uma divisão entre o que o autor nomeia gêneros primários e gêneros secundários. Primários seriam aqueles de uso cotidiano, que têm uma natureza simples como uma breve resposta num diálogo cotidiano ou uma carta familiar; gêneros secundários seriam aqueles complexos, de maior elaboração, como os romances, os decretos extensos e detalhados, as investigações científicas.

Os gêneros discursivos primários estariam ligados a situações imediatas, que não demandam grande elaboração, como uma conversa informal ou um bilhete escrito a um amigo. Os gêneros discursivos secundários surgiriam em circunstâncias culturais mais desenvolvidas e organizadas, principalmente no universo da escrita, como uma comunicação artística, científica, sociopolítica, etc. Em seu processo de formação estes gêneros secundários absorveriam e reelaborariam gêneros primários, transmutando seu caráter inicial de espontaneidade e ligação imediata com a realidade.

Para a teoria bakhtiniana um fator essencial para a construção de um enunciado seria a intencionalidade discursiva do falante. Segundo o autor, “em cada enunciado, desde uma réplica cotidiana que consiste em uma só palavra até complexas obras científicas ou literárias, podemos abarcar, entender, sentir a intenção ou vontade discursiva do falante,

que determina todo o enunciado, seu volume, seus limites” (Bakhtin, 1982, pp. 266-267). Seria esta intenção discursiva, inclusive, que determinaria a escolha do gênero discursivo.

Para Bakhtin, dentre a imensa variedade de gêneros discursivos que existem, a escolha que fazemos por um ou outro ao estabelecer uma situação comunicativa dá-se em função da intencionalidade do falante, de acordo com a entonação expressiva que ele pretende dar ao discurso (a entonação discursivo-emocional, influenciada pela individualidade de cada falante e pelas características da situação comunicativa), as relações pessoais que se estabelecem entre os participantes da comunicação (seu grau de familiaridade, por exemplo), sua posição social, etc.

A seleção de recursos lingüísticos, detalhes de composição e estilo e até a própria escolha por um gênero discursivo específico seriam, assim, decorrentes do compromisso ou intenção que o falante assume em relação à situação comunicativa mas também da atitude emocional que este sujeito discursivo assume em relação ao conteúdo temático de seu enunciado, de onde decorre a impossibilidade de um enunciado ser totalmente neutro.

Nessa concepção, um enunciado só se realiza quando dirigido a alguém, é provocado por algo e tem uma finalidade, ou seja, atua como um elo real na ampla cadeia de comunicação discursiva, dentro de alguma esfera determinada da realidade cotidiana humana (Bakhtin, 1982, p.273).

Portanto, pensando no trabalho de produção de textos em ambiente escolar, foco aqui deste trabalho (porque estes seriam também enunciados, pertenceriam a um determinado gênero discursivo), tais textos precisariam ter, necessariamente, explicitada toda uma situação comunicativa que os motivaria e qual intencionalidade levaria seu autor a construí-los, ou seja, em que sentido estes textos assumiriam uma atitude responsiva aos enunciados anteriores e posteriores, já que nossos enunciados não são inaugurais, mas, sim, dialogam ativamente com outros já existentes e com seus destinatários.

Caso contrário, como esperar uma postura ativa de resposta (o que seria de fato a comunicação para Bakhtin), nos textos que o aluno produz, se a ele não fica evidente qual situação comunicativa seria estabelecida?

É opinião do autor que:

Ao falar, sempre levo em conta o fundo aperceptivo de meu discurso que possui meu destinatário: até que ponto conhece a situação, se possui ou não conhecimentos específicos da esfera comunicativa cultural, quais são suas opiniões e convicções, quais são seus preconceitos (do meu ponto de vista), quais são suas simpatias e antipatias; tudo isso determinará a ativa compreensão-resposta com que ele reacionará a meu enunciado. Isto também determinará o gênero do enunciado, a

seleção de procedimentos de estruturação e, finalmente, a seleção dos recursos lingüísticos, isto é, o estilo do enunciado. (Bakhtin:1982, p. 286)

Assim, conhecer ou delinear um perfil para o destinatário, mesmo que este seja um público em geral, seria fundamental ao se propor a construção de um enunciado a um sujeito, e isto seria válido também para o caso do aluno. Além disso, outro tópico relacionado aos gêneros que Bakhtin discute e vai influenciar a forma como certos educadores e pesquisadores passam a entender o trabalho com o texto na escola diz respeito à questão da individualidade/presença do outro.

Somando-se à idéia de que nenhum enunciado é inaugural, porque dialoga com enunciados anteriores e posteriores, o autor entende que, no processo de interação estabelecido pelo discurso com enunciados alheios, ele assimila e incorpora palavras e construções destes outros enunciados. Isso minimiza, em certo sentido, toda crítica que vinha sendo feita ao texto do aluno sobre a necessidade de originalidade, de ser “criativo” e evitar a palavra alheia.⁴³

Isso não significa que a teoria bakhtiniana anule a individualidade, uma vez que, segundo seu entendimento, cada sujeito dá uma feição própria ao enunciado, de acordo com a situação comunicativa e expressividade de tal falante, criando para cada enunciado um caráter “individual e irrepetível”.(Bakhtin, 1982, p. 278)

Toda essa concepção a respeito dos gêneros discursivos e suas características dá a fundamentação central aos Parâmetros curriculares nacionais (PCN), documento oficial que busca orientar os rumos do ensino nacional. Nos PCNs, a teoria dos gêneros aparece como um dos pilares centrais a sustentar o trabalho de produção textual em sala de aula. O conceito de linguagem que o documento apresenta é bakhtiniano (cf. PCN terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Língua Portuguesa, p. 20) e o texto é tão fiel às concepções do autor que praticamente o transcreve ao definir interlocução:

Interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e determinadas circunstâncias de interlocução. Isso significa que as escolhas feitas ao produzir um discurso não são aleatórias – ainda que possam ser inconscientes –, mas decorrentes das condições em que o discurso é realizado. Quer dizer: quando um sujeito interage verbalmente com outro, o discurso se organiza a partir das finalidades e intenções do locutor, dos conhecimentos que acredita que o

⁴³ Marcuschi in Dionísio e Bezerra (2002: p.145), por exemplo, vai dizer que o fato de o aluno recorrer à palavra alheia deve ser valorizado em certas circunstâncias, isto quando envolver sua capacidade de ordenamento, organização e valoração dos discursos correntes.

interlocutor possua sobre o assunto, do que supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que têm, da posição social e hierárquica que ocupam. Isso tudo determina as escolhas do gênero no qual o discurso se realizará, dos procedimentos de estruturação e da seleção de recursos lingüísticos. (PCN terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Língua Portuguesa, pp.20-21)

Assim, para a área de produção de textos, tanto orais quanto escritos, levando em conta que as diferentes situações comunicativas exigem do sujeito o uso de diferentes gêneros, o documento vai sugerir que se explore uma significativa variedade deles. É proposto, inclusive, um quadro de quais gêneros poderiam ser trabalhados em ambiente escolar, buscando-se assim, conforme o documento, produzir textos eficazes para as mais variadas situações:

GÊNEROS SUGERIDOS PARA A PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS E ESCRITOS			
LINGUAGEM ORAL		LINGUAGEM ESCRITA	
LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> • canção • textos dramáticos 	LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> • crônica • conto • poema
DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> • notícia • entrevista • debate • depoimento 	DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> • notícia • artigo • carta do leitor • entrevista
DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> • exposição • seminário • debate 	DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> • relatório de experiências • esquema e resumo de artigos ou verbetes de enciclopédia

(PCN terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Língua Portuguesa, p.57)

A escolha por estes gêneros de circulação se concatena com uma opção que o documento apresentava já em suas primeiras páginas, quando ilustrava transformações pelas quais o ensino de Língua Portuguesa vinha passando desde a década de 1970 e no qual se afirma que, nos anos 1980, uma das grandes críticas ao ensino de produção de textos era de que a escola trabalhava com textos artificiais, construídos especialmente para o aprendizado da escrita, e não com textos reais. (PCN terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Língua Portuguesa, p.18).

Esta é de fato uma questão delicada porque, segundo afirmam Schneuwly e Dolz (2004, p. 82), toda introdução do gênero na escola faz dele, necessariamente, um gênero escolar, uma variação do gênero de origem. Ou seja, ainda que tais autores defendam que a escola faça uso dos gêneros recriando o mais possível os diversos elementos que estão presentes numa situação comunicativa real, é preciso lembrar que os objetivos escolares são outros: ao lado de serem gêneros para comunicar, na escola os gêneros são também gêneros a aprender, e essa descolação de seu contexto e função social originais os altera forçosamente.

E aqui chegamos ao ponto de correlação que busco estabelecer entre toda essa discussão teórica que venho parafraseando neste capítulo e o que observávamos no ensino de escrita do passado brasileiro. Vamos a ela. Por um lado, não encontramos, nos livros e programas de ensino do entresséculos XIX-XX, como é natural esperar-se, uma proposta de ensino que dê às atividades de escrita a dimensão real de situação comunicativa, e portanto não se leva em conta, nas atividades propostas, elementos essenciais a esta como a definição de um interlocutor, a intencionalidade do discurso que se vai produzir ou sua situacionalidade (isto é, a adequação do texto aos elementos da situação sociocomunicativa em que ocorre). Mas isto é óbvio, já que todo esse entendimento sobre a realidade da comunicação ativa é bastante recente e, no âmbito da produção textual escrita em ambiente escolar, remonta a apenas cerca 30 anos⁴⁴ uma transformação do olhar sobre o texto escolar desvinculado da abordagem gramatical.

Por outro lado, ao sugerir-se a escrita de gêneros como recibos, requerimentos, ofícios, telegramas, cartas familiares, cartas de recomendação, cartas de solicitação, por exemplo, o ensino do entresséculos XIX-XX brasileiro não estava tão distante da diversidade de gêneros que se propõe sejam explorados hoje no universo escolar, de acordo,

⁴⁴ É da década de 1970 o estudo de Lemos (1977) e são contribuições da década de 1980, que deram novos rumos às reflexões sobre a produção de textos na escola, por exemplo, os trabalhos de Geraldi (1984), Pécora (1983), Franchi (1984) e Brito (1983).

em especial, com a proposta dos PCNs, segundo quadro reproduzido duas páginas atrás. Bem entendido, claro, que havia outras diversas peculiaridades a distinguirem as orientações para a produção textual nesses dois momentos histórico-culturais tão diferentes entre si.

O que pretendo reforçar, nesse ponto de vista, é o caráter positivo de o trabalho de produção textual escrita na escola do século XIX dar vazão, em certa medida, à diversidade de gêneros textuais com os quais o aluno teria de lidar na realidade extra-escolar. Isso não implica, vale reforçar, o entendimento da dimensão discursiva da linguagem, ou seja, que tal escrita ocorresse com o necessário espaço para autoria ou levando em consideração os outros elementos de uma efetiva situação comunicativa, uma vez esta não era ainda percebida como processo multilateral e ativo, como já dissemos, ou levada em conta no momento de produção textual.

Passemos agora à análise de um segundo aspecto relevante sobre tipologia textual que o *Manual de Estylo* de V. Sá de Menezes nos aponta. No capítulo anterior, dizíamos que o autor dividira as atividades de produção textual entre narrações, descrições e cartas, escolha de tipos de textos que vimos presente também no programa de ensino do Colégio Pedro II transcrito, para o 3.º, 4.º e 5.º anos de 1881 mencionado. Sobre essa seleção de tipos de textos direcionarem o trabalho de produção escrita, lemos na *lição* que introduz os exercícios de redação de um livro didático de 1912, o *Novo manual de lingua portuguesa. Gramatica, lexicologia, analyse, composição. Para uso da escolas primarias*. por uma reunião de professores” :

Quaes são os mais ordinarios generos de composições?

Os mais ordinarios gêneros de composições são: a narração, a descrição e a carta.

Não só a *narração* e a *descrição* são generos de composições muito communs; mais ainda entram em todos os outros generos, taes como *cartas*, *discursos*, *relatorios*, etc. (Por uma reunião de professores: 1912c,p. 252)

Em *Exercicios de estylo. Redacção*, de Felisberto Rodrigues Pereira de Carvalho, destinado ao ensino primário e publicado em 1885, vemos a mesma idéia expressa, reforçando o vínculo desses tipos de texto ou, nas palavras do autor, “generos de escriptos”, às práticas cotidianas de escrita. Confira-se: “*No uso ordinario da vida os assumptos de se tem necessidade de tratar, reduzem-se a tres principaes: a narração, a descrição, e a carta.*” (Carvalho, 1885, p.9)

Se tivermos em mente que o livro de v. Sá de Menezes e o programa de ensino do colégio Pedro II dizem respeito ao ensino secundário, e que o livro de Felisberto de Carvalho e o *Novo manual de lingua portuguesa* se destinavam ao ensino primário, chegaremos à compreensão de que essa tríade impunha-se como uma tendência para os dois níveis de ensino, o que é surpreendente porque hoje, quando se fala na seqüência *narração-descrição-dissertação* como “taxonomia clássica” ou tradicional⁴⁵, sem termos exatamente a dimensão de seu domínio temporal sobre as práticas de escrita escolar, tem-se a impressão de que essas estruturas textuais haveriam sempre estado associadas ao ensino de escrita escolar desde que este se constitui como tal.

O elemento de cisão (*narração-descrição-carta* versus *narração-descrição-dissertação*) fornece elementos para reflexão por a carta constituir-se, segundo o entendimento que os estudos lingüísticos fornecem hoje, um gênero textual e não mera estrutura; além de toda materialidade que o estatuto de gênero lhe incorpora, as cartas correspondem a um dos gêneros que mais trazem à vista fatores da situação comunicativa que em outros gêneros, apesar de serem elementos vitais, não estão tão evidentes: a temporalidade, a presença de interlocutores, a intencionalidade, etc.

Como se percebe, entramos definitivamente em um assunto bastante delicado e complexo, as tipologias textuais, tema que já recebeu inúmeras abordagens e sobre o qual hoje, no amplo universo dos estudos lingüísticos, circulam diversas teorias a respeito, impondo uma imensa dispersão terminológica sobre o assunto. Helena Nagamine Brandão, no primeiro capítulo de *Gêneros do discurso na escola*, elenca e explica várias das classificações existentes, partindo de Platão e Aristóteles para chegar às tipologias mais relevantes atualmente, envolvendo estudiosos como Jakobson, Bakhtin, Adam, Benveniste e Bronckart. (Cf. Brandão-org: 2003, p. 17-45).

O ponto que interessa mais diretamente a esta análise é a distinção que, para os estudos de análise do discurso e lingüística textual, atualmente se estabelece entre seqüências ou tipos textuais e gêneros textuais ou discursivos. Enquanto os gêneros, conforme vimos em Bakhtin, corresponderiam a um conjunto ilimitado de possibilidades, as formas de enunciado, relativamente estáveis, construídas sócio-historicamente nas

⁴⁵ Poderíamos listar aqui uma infinidade de autores que se referem a essa tipologia reinante no ensino escolar por várias décadas do século XX como “clássica” ou “tradicional”. Apenas a título de confirmação preciosa, citamos, por exemplo, Reinaldo in Dionisio e Bezerra-org (2002: p. 92) e Val in Rojo e Batista-orgs (2003, p.146). Rojo e Cordeiro, na introdução de *Gêneros orais e escritos na escola*, referem-se à tríade *narração-descrição-dissertação* como estruturas textuais que vinham sendo “as estruturas dos gêneros escolares por excelência” (Schneuwly e Dolz: 2004, p.8).

diferentes esferas das atividades humanas, os tipos ou seqüências constituiriam um conjunto fechado de categorias que estariam na base de todas as composições textuais, ou seja, seriam unidades mínimas da composição textual, suas formas básicas.

Levando em conta as relações entre estrutura e uso, a lingüística textual opta pela terminologia tipos e gêneros *textuais*, ao passo que, centrada nas questões da interlocução, a análise do discurso opta por tipos e gêneros *discursivos* (cf. Bezerra in Dionisio e Bezerra-orgs.: 2002, p.39). Sobre as seqüências ou tipos textuais, há diferentes classificações sendo propostas por estudiosos atuais. Ciapuscio(1994) apresenta um balanço desses estudos desde a década de 1970 e, desse primeiro momento, dá destaque ao modelo pensado por Werlich (1975) que, de uma perspectiva cognitiva, formula sua teoria propondo uma classificação dos tipos de texto segundo o conceito de bases temáticas. Werlich assim as distinguiria: base descritiva (ordenamento no espaço), base narrativa (acontecimentos no tempo), base expositiva (associada à análise e à síntese de representações conceituais), base argumentativa (defesa de posição) e base instrutiva ou diretiva (que incita à ação).

Na década de 1980, entre outros autores, Ciapuscio menciona os trabalhos de Brinker (1988) que, quanto às estruturas textuais, propõe uma divisão entre os tipos descritivo, narrativo, explicativo e argumentativo e Jean Michel Adam (1985) que, nesse momento de suas reflexões, teria proposto uma divisão para as seqüências textuais em oito tipos: narrativo, descritivo, explicativo, argumentativo, diretivo, preditivo, conversacional e retórico. Mas este mesmo autor, na década de 1990 teria proposto uma simplificação deste modelo, e, retomando a terminologia de Werlich, teria reduzido a cinco as **seqüências textuais de base**: narração, descrição, argumentação, explicação e diálogo.

Sem adentrarmos muito nessa problemática e apenas por uma questão de uniformizar a terminologia que empregarei na análise do tópico que interessa à nossa reflexão, tomarei como opção metodológica a classificação de Adam (1991) quanto às seqüências textuais e, dentro da perspectiva mais utilizada nos estudos da lingüística textual, farei referências às formas dos enunciados como gêneros **textuais**.

Assim, voltando à tríade que encontrávamos no *Manual de estylo* quanto aos tipos de texto escolhidos para serem trabalhados nas atividades de redação/composição tínhamos narração, descrição e carta. Esta última, segundo o entendimento atual permite, seria um gênero, ou seja, uma forma textual, em oposição à descrição e narração, hoje entendidas apenas como estruturas textuais, ou seja, nas palavras de Adam (1999), corresponderiam a um nível menos elevado de complexidade composicional, uma vez que seriam unidades de composição muito inferiores ao conjunto representado pelo texto. (Adam: 1999, p. 82).

Aos olhos do lingüista moderno teríamos, portanto, uma junção desarmoniosa entre seqüências e gêneros textuais (descrição/narração/carta), esta que me parece de profundo interesse por desestabilizar, em certa medida, o caráter de artificialilismo que o ensino de escrita centrado na tríade “descrição, narração, dissertação” acabou por impor às atividades de produção escrita na escola. Por serem essencialmente estruturas textuais, a descrição, a narração e a dissertação, ao direcionarem as atividades de escrita escolar, acabaram por representar gêneros existentes apenas nesse universo, ou seja, formas lingüísticas desprovidas de qualquer relação com uma situação comunicativa autêntica (cf. Schneuwly e Dolz :2004, p. 71-91).

Apresentando-os como autênticos produtos culturais da escola, Schneuwly e Dolz vão ponderar que tais gêneros, chamados por eles “gêneros escolares-guia”, estariam diretamente ligados ao intuito escolar de estabelecer um aprendizado progressivo, fazendo com que a dimensão comunicativa dos gêneros de linguagem praticamente desaparecesse, em função do objetivo escolar de que o aluno obtivesse, gradativamente, o domínio sobre elas. A esse respeito, os autores indicam como seqüência mais conhecida e canônica o conjunto descrição-narração-dissertação, mas também alertam para o fato de que esse trio poderia sofrer variações importantes ou ser, em certos momentos históricos, acompanhado de resenha, resumo e diálogo.

Entendendo que esses gêneros atuavam como pontos de referência centrais para estabelecer progressão escolar ao longo das diferentes séries , os autores alertam que o fato de o gênero continuar agindo como uma forma particular de comunicação entre professor-leitor e aluno-escritor não teria sido, absolutamente, tematizada na escola, em função da visão dos gêneros apenas como formas lingüísticas a dominar. Noutras palavras, o aluno escrevia para treinar, para desenvolver sua capacidade de escrita e em nenhum momento para dialogar com o leitor de seu texto.(Schneuwly e Dolz: 2004, p. 76).

Assim, ignorando-se a dimensão comunicativa da linguagem e centrada a atividade de escrita apenas sobre seu objetivo final, ou seja, o aprendizado, a própria escolha dos gêneros escolares-guia se daria unicamente em função de desenvolver e avaliar, progressiva e sistematicamente, a capacidade de redação dos alunos. Nesse intuito, guiado pela concepção de que a escrita seria representação do real ou do pensamento, o trabalho de produção textual se iniciaria a partir do mais simples, ou seja, pura representação do real (descrição) para se chegar ao mais complexo, isto é, a expressão do pensamento (dissertação).

Nas palavras de Schneuwly e Dolz, citando Schöne e Mortreux:

(...) [parte-se] da descrição de realidades mais simples (descrição de objetos ou eventos simples) porque a descrição seria o “domínio de observação mais fácil de abordar, passa-se à composição à vista de gravura, “mais difícil [porque] o detalhamento é necessariamente mais minucioso”; posteriormente à narração, que “se apóia sobre a descrição e a composição à vista de gravura” e por fim chega-se à dissertação, que “tem o rigor de uma demonstração matemática e como ela chega a uma conclusão.” (Schneuwly e Dolz: 2004, p. 55, citando Schöne e Mortreux, 1940, p.125⁴⁶)

Não discordamos desse ponto de vista, mas entendemos que a presença do gênero *carta* entre os gêneros escolares propostos para guiar as atividades de escrita nos livros analisados, ao remeter a um gênero em uso nas atividades de interação comunicativa humana, ou seja, por sua materialidade ir além do universo escolar, daria ao conjunto “descrição/narração/carta” um sentido de maior aproximação à realidade. Assim, entende-se que as propostas de escrita apresentadas como “narrações e descrições” nos livros e programas de ensino analisados sinalizavam muito menos concretamente para as formas textuais existentes nas atividades humanas fora do circuito escolar do que as cartas sugerem, por serem de fato um gênero autêntico, e não um simulacro criado para o aprendizado como o que caracteriza a redação escolar.

Ainda que não houvesse qualquer intenção do professor em fazer notar as marcas da situação comunicativa, discussão que os estudos sobre linguagem focalizariam apenas várias décadas depois, os textos pertencentes ao gênero *carta* propostos no material analisado explicitam, mesmo que em simulacro e minimamente, a existência de *interlocutores*, o estabelecimento de uma *intencionalidade* ou motivação para essa escrita (no caso das cartas propostas no *Manual de estylo*, o objetivo imediato da escrita seria o treino, como consideram Schneuwly e Dolz, mas internamente, quanto ao seu conteúdo, cada carta teria uma motivação, como um pedido ao irmão menor para que fosse fazer companhia ao pai doente, a parabenização a uma família pelo nascimento de um filho, a recomendação de um amigo para um emprego) e traços da *situacionalidade* que envolveria essa escrita (a definição de uma datação espaço-temporal, o envolvimento dos interlocutores, que cada carta simularia, quanto ao assunto em discussão, uma evidenciação mínima de que tipo de vínculo se estabeleceria entre eles e do lugar social que ocupariam no contexto).

⁴⁶ Esse livro, ao qual não consegui ter acesso, seria: SCHÖNE, M. e MORTREUX, O. *Leçons de français. Vocabulaire, grammaire et composition française par l'étude des textes*. Paris, Berlin, 1940.

Nesse sentido, o conjunto “descrição, narração, carta” estaria mais próximo dos textos produzidos nas atividades de interação sócio-discursiva do que o agrupamento “descrição, narração, dissertação”, isso porque o primeiro conjunto, apesar de menos uniforme, já que mescla seqüências textuais a gêneros textuais, traz como proposta para as atividades de escrita justamente um gênero no qual muitos dos elementos que constituem a interação sócio-discursiva estão sinalizados, ainda que não fossem discutidos e problematizados de fato nas atividades.

Isso não quer dizer, de forma alguma, que a simples escolha por redigir cartas desse às atividades de escrita em ambiente escolar a condição de produção textual, em oposição ao conceito de redação escolar, na terminologia proposta por Geraldini (2001). Segundo o autor, a redação escolar seria o exercício simulado de produção de textos, em que se descaracteriza do aluno sua função de sujeito e, portanto, anula-se o texto, entendido como interlocução de sujeitos por meio da palavra escrita, para passar-se a uma situação em que o aluno “devolve ao professor a palavra que lhe foi dita pela escola”. (Geraldini: 2001, p. 128). Conforme vimos pelas informações listadas no capítulo 3 deste trabalho, a abordagem dada às atividades de escrita na escola de então estariam muito mais ligadas ao conceito de redação escolar do que ao de produção de textos.

Também não se pretende defender aqui que o trabalho escolar considerando apenas os gêneros textuais seja mais produtivo do que o trabalho centrado nas estruturas seqüenciais dos textos, já que ambas, segundo o entendimento atual, deveriam ser levadas em conta nas atividades de produção textual desenvolvidas em sala de aula. De todo modo, a presença da tríade “descrição, narração, carta” no material analisado nos sugere, ao menos, que a classificação do conjunto “descrições, narrações e dissertações” como “tradicional” necessitaria uma delimitação histórica, já que seu domínio sobre as práticas escolares, segundo nossa pesquisa sugere, não parece ser anterior ao século XX. Ela não apareceu em qualquer livro do final do século XIX analisado, não era mencionada no plano de ensino da Companhia de Jesus que esteve em vigor nos colégios jesuítas entre os séculos XVI e XVIII, e, quando as Instruções promulgadas pelo Marquês de Pombal em 1759 falam em progressão escolar quanto ao aprendizado de escrita, é esta a seqüência prescrita:

Regulando por esta idéa os Professores o tempo, em que devem dar os *themas*, principiarão dando os mais fáceis; e passarão a outros mais diffíceis á proporção, sendo sempre os *Assumptos* algumas historias breves, ou maximas uteis aos bons costumes, algumas agradaveis pinturas das virtudes, e acçoens nobres, e outros deste genero em que haja gosto, e

proveito.(...) (§ XV, “Instrucçoens para os Professores de Grammatica Latina, Grega, Hebraica, e de Rethorica.... Apud Fávero: 1992, apêndice II, p. 283)

Sem deixar a dita Explicação, passará o Professor às Composições. Começará por Narraçãoes breves, e claras, tanto em vulgar, como em Latim. Depois mandará fazer Elogios dos Homens grandes, dando boas, e uteis Advertências sobre o Panegyricos. Discursos em o Genero Deliberativo; e ultimamente no Género Judicial.

(§ IX, “Instrução para os Professores de Rethorica.” Ibid., p. 296)

Tanto na instrução apresentada na primeira parte do documento quanto naquela específica ao professor de retórica, o que se vê é que a tipologia dos textos vem da divisão das três partes da retórica apresentadas já em Aristóteles: gênero deliberativo, demonstrativo e judiciário.

Sobre a presença do gênero epistolar, gostaríamos de mencionar um livro que segue uma orientação bastante particular. Trata-se do *Manual de Estilo e de Composição*, de António Figueirinhas⁴⁷, destinado à 4.^a e 5.^a classes das escolas primárias e publicado em 1917.⁴⁸ Nele, após uma primeira parte em que se abordam tópicos gramaticais de morfossintaxe em relação a algumas classes de palavras (substantivo, adjetivo, verbos e pronomes) e questões de concordância, o autor concentra todas as atividades de composição, à exceção de uma⁴⁹, em cartas. Estas são organizadas em diferentes blocos: cartas familiares, cartas de conveniência ou de bom tom e cartas de negócio ou comerciais. Após isso, surge nova distribuição de modalidades de cartas envolvendo: cartas de despedida, de pêsames, de boas festas e festas natalícias, de louvor, de conselhos, de petição, de resposta a pedidos, de desculpa, de felicitações, de recomendação, de censura ou repreensão, por fim bilhetes e convites. Num primeiro momento de cada bloco, o autor

⁴⁷ A ampla produção de livros escolares para o ensino primário de António Figueirinhas contempla, segundo consulta ao PORBASE, catálogo coletivo em linha das bibliotecas portuguesas (<http://opac.porbase.org>), 148 diferentes referências, com livros didáticos relacionados às disciplinas de Português, Aritmética, História, Geografia, Geometria, Desenho, Ciências naturais e Educação moral e cívica, em sua maioria publicadas na *Série escolar educação de António Figueirinhas*, da Livraria Educação Nacional de Adolfo Machado, e outras pela editora do próprio autor. Além dos livros produzidos para as disciplinas mencionadas, somam-se as *Lições de pedagogia: livro para uso dos alunos das escolas normais: livro dos professores e professoras*, publicado em 1927 em co-autoria do autor a L. Chasteau, e também livros em que Figueirinhas atua na seara da criação literária.

⁴⁸ A edição a que tivemos acesso tem na capa a indicação do ano de 1925, na contra-capa se indica 1924, mas o prefácio está datado de 1917, ano em que acreditamos tenha sido lançada sua primeira edição porque, segundo informações constantes no prefácio do livro, ele seria complementar ao *ABC do Estilo e da Composição*, destinado da 1.^a à 3.^a classes das escolas primárias e lançado em 1917, conforme exemplar existente desta edição na Biblioteca Nacional de Portugal confirma.

⁴⁹ Trata-se de um relato descrevendo uma criança comendo um ovo quente, texto que seria feito em conjunto na classe após a observação de um aluno que simularia a cena (lição 67, p. 43)

define e exemplifica cada uma dessas espécies de cartas e, por fim, propõe, por meio de uma série de sugestões de temas, a escrita de textos dos textos..

Assim, apesar de deter-se unicamente no gênero carta, o autor apresenta uma gama significativa de variedades de tipos ou sub-gêneros de cartas, ligados a diferentes situações de interação social. Isso corrobora o entendimento de Silva (2002), a respeito de um sistema ou constelação de gêneros epistolares, surgidos e difundidos em esferas sociais distintas para responder às demandas sociais particulares dessa cultura (Silva: 2002, p. 55) ou mesmo a opção que muitos autores fazem em precisar o tipo de gênero epistolar como gênero carta de reclamações, gênero carta do leitor, etc.

No caso de Figueirinhas, a opção por desenvolver a capacidade de comunicação escrita dos alunos da 4.^a e 5.^a classes das escolas primárias centrando-se em atividades sobre o gênero epistolar é justificada no prefácio do livro como uma intenção de preparar os alunos para o gênero que, segundo ele, mais empregariam de fato em sua realidade futura, abstendo-se assim de abordar questões supérfluas em sua obra. Reproduzo a seguir uma passagem significativamente longa desse prefácio, mas que representa bem o pensamento de um educador do início do século XX e aspectos da problemática que ele julgava interferir no ensino de então. Observe-se:

O nosso alvo predilecto é conseguir que uma criança saia da escola, com o exame do 2.º grau, apta a fazer uma carta, de qualquer natureza. Por isso insitimos muito neste género literário.

É que a maioria da população escolar fica apenas com o exame do 2.º grau e, na vida prática poucos se verão na necessidade de fazer uma dissertação, um livro, um discurso, mas nenhum deixará de fazer uma carta.

E muito triste é que os alunos do 2.º grau saibam tantas banalidades de cór, e não estejam preparados, ao sair da escola, para a mais ligeira composição literária.

Em todos os países cultos, o aluno, após o curso da instrução primária, sabe compor, sabe redigir.

Nos seus programas acentua-se essa obrigação iniludível e cumpre-se. Veja-se o que se faz entre nós não só na instrução primária, mas até no ensino médio. Quantos alunos não saem do curso dos liceus para entrar nas Universidades e temem medo de fazer qualquer composição, caindo em erros grosseiros, na factura duma singela carta!

A culpa não é deles que quebraram a cabeça a encher os miolos de superfluidades exóticas; a culpa não é dos professores que tiveram de render-se a programas estultos, consagrando precioso tempo a matérias dispensáveis.

A culpa é dos nossos deploráveis programas de ensino, que aleijam o espírito, se o corpo resiste à sua acção nefasta.

No nosso *Manual de Estilo e de Composição* não fornecemos à criança temas insensatos de descrições, nem assuntos que até perturbam os professores. Preferimos, como dissemos, a carta.

(Figueirinhas, 1924, p: III-IV)

Ao lado dessa crítica aos programas de ensino de então, segundo o autor por demais extensivos e distantes das necessidades práticas do aluno (na figura usada pelo autor em outro momento, “chinesices exóticas”), e ao processo de memorização como método de ensino, no mesmo prefácio, quanto à escrita de cartas, Figueirinhas desqualifica o valor dos, muito comuns desde o século XVIII, livros de modelos de cartas, vulgarmente conhecidos como “Secretários” ou “Livro azul” (na França, “Bibliothèque bleue” em referência à cor do papel empregado em suas modestas capas- cf. Chartier in Chartier-org.: 1991, p. 159-208)) tratando-os por “pragas” ou “livros para uso dos preguiçosos” por já trazerem os modelos prontos apenas a serem copiados.

Jean Hébrard justifica a forte presença das cartas nas atividades de redação desenvolvidas no ensino primário francês do século XIX graças à versatilidade que esse gênero permitiria ao professor, na medida em que com seu emprego seria possível reunir todos os estilos, pois apenas alterando-se os destinatários fictícios (amigos, parentes, antigo professor, benfeitor ou relação de negócio) seria possível solicitar a escrita de um relato edificante, uma apresentação instrutiva, uma meditação moral ou sentimental, ou troca de informações banais.(Hébrard in Abreu-org.: 2002, p.56)

O autor acrescenta, inclusive, que as cartas seriam também um dos gêneros preferidos no nível superior de instrução para os exercícios de escrita com fins de preparar os professores ao concurso para o cargo de inspetor ou os candidatos às diferentes licenças de habilitação para professor. Nesses concursos, um dos temas mais recorrentes nos anos de 1860 seriam as “cartas relativas à manutenção da escola”, ou seja, cartas nas quais os candidatos exporiam, por exemplo, a um jovem colega seu método de ensino de leitura, ou defenderiam por que as escolas públicas ofereceriam mais recursos do que a educação privada ou ainda advertiriam os alunos maiores sobre os perigos das más companhias. Ou seja, dentro do gênero epistolar, haveria espaço tanto para expor técnicas de ensino quanto conteúdos moralizantes ou até mesmo de história sagrada..

Muito antes do século XIX, no entanto, o uso escolar do gênero carta para expor/treinar os conteúdos de ensino pode ser visto no *Ratio Studiorum*, documento sobre o qual nos detivemos no capítulo 3 e que traz, nas “regras do professor de humanidades”, a orientação de que as atividades de escrita dos alunos nessa matéria de ensino fossem preferencialmente cartas, escritas em língua materna pelo professor a respeito dos conteúdos estudados em classe e ditadas aos alunos para serem vertidas ao latim. Esse uso do vernáculo, num dos poucos momentos do *Ratio* em que se abre mão do latim em classe, parece estar em comunhão com o gênero epistolar, ambos formando um momento fugaz de

distanciamento do formalismo pedagógico em que se vivia nos colégios (cf. Paiva in Lopes, Faria Filho e Veiga-orgs.: 2003) para, por meio de um gênero que naturalmente já convida ao relato ao outro falante, explicar os conteúdos em aprendizagem.

Adentrando em décadas do século XX, encontramos na série de livros de composição para o ensino primário de Antônio Pedro Wolff, publicação da 1930 a que já fizemos referência à página 108 deste trabalho, ainda a apresentação do conjunto descrição-narração-carta como tipologia adotada, e mais, a preferência por exercitar mais este último gênero. No caso do volume para o terceiro ano primário, a seguinte distribuição das atividades é proposta:

1. substituir frases pela palavra equivalente(12 ex.)
2. transformar frases em discurso direto (20 ex.)
3. reproduções sem questionário (10 ex.)
4. mudança de poesia em prosa (12 ex.)
5. descrições de objetos (11 ex.)
6. descrições de animais(11 ex.)
7. descrições de conjunto de objetos (11 ex.)
8. narrações com questionário (10 ex.)
9. narrações por meio de gravuras (10 ex.)
10. cartas íntimas (40 ex.)
11. respostas de cartas (11 ex.)

A partir do item 5, quando de fato o aluno começaria a produzir textos, como se observa, estes seriam descrições, narrações e cartas, mas é grande a ênfase dada à produção de cartas (51 exercícios de redação de cartas, 33 exercícios com a sequência descritiva, 20 exercícios sobre textos narrativos). Essa preferência, como já dissemos, faz-nos questionar se de fato a produção de textos na escola do passado brasileiro teria seus olhos completamente fechados à realidade dos gêneros textuais em uso no universo extra-escolar.

Isso porque, desde que a teoria dos gêneros discursivos bakhtiniana passou a ser pensada para aplicações no ensino de língua, equívocos têm surgido no sentido de considerar a presença de certos gêneros textuais uma inovação, principalmente datando equivocadamente sua presença nos livros didáticos. Transcrevo a seguir uma hipótese lançada nesse sentido:

As cartas pessoais provavelmente chegaram aos livros escolares, nos anos 70, com a influência da teoria da comunicação. Nos últimos anos, elas permanecem nos livros como forma de atender à necessidade de enfatizar a diversidade textual, seguindo as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais e das pesquisas acadêmicas brasileiras sobre gênero. (Bunzen: 2004, p.2)

Apenas a título de conclusão deste capítulo, vale dizer que, já na segunda década do século XX, vemos a tríade “descrição, narração, carta” conviver com aquela outra chamada usualmente de “tradicional”. Um exemplo é o *Manual de Estilo* de José de Oiticica, professor do Colégio Pedro II e, portanto, em certo aspecto uma autoridade em termos de ensino. O livro, publicado em 1925, começa justamente expondo a classificação tipológica adotada:

Teoria do estilo

1— Há três gêneros de estilo: descrição, narração, dissertação. Todos os variados tipos literários: cartas, diálogos, fábulas, apólogos, sermões, discursos, contos, etc., se resolvem, intimamente, num equilibrado uso desses três gêneros fundamentais. (Oiticica, 1954, p.9)

Apesar do tom dogmático de Oiticica, esse entendimento sobre tipologia não era ainda unanimidade na época, como vimos no caso de Wolff e confirmamos com o *Novo Manual de Língua Portuguesa. Gramática, Lexicologia, análise, composição*, assinado por Mário Bachelet e publicado pela Livraria Francisco Alves em 1932. Escrito para a F.T.D., a divisão de publicações dos irmãos maristas, o livro exibe no alto da contra-capla o selo de aprovação das autoridades eclesiásticas da ordem, com a assinatura de um censor. Seguindo o método de ensino comum aos outros livros didáticos da ordem dos irmãos maristas (cf. Bittencourt: 1993, p. 267), o *Novo Manual de Língua Portuguesa* é organizado, ainda nesse momento histórico, sob a forma de perguntas e respostas, de acordo com a forma tradicional do catecismo.

O título do livro, conforme se vê, é idêntico à obra apresentada à página 118 deste trabalho, publicada pela Francisco Alves em 1912 também para a FTD. Esta coleção de Bachelet, da qual possuo um exemplar do volume destinado ao curso elementar e outro destinado ao curso médio do ensino do ciclo primário, traz mínimas alterações à versão do livro de 1912, assinado “por uma reunião de professores”, da qual possuo um volume destinado ao curso elementar, outro do curso médio e outro do curso preparatório, todos ligados ao ensino primário. Bittencourt (2004: 487) comenta ser comum, entre os maristas, esse uso de autores anônimos, que publicavam em sua maioria traduções de obras escolares

estrangeiras. O uso da mesma tipologia textual pode ser explicada, portanto, nesse caso, em função da manutenção do conteúdo do livro publicado em 1912, o qual, mais do que estar adequado aos programas curriculares oficiais, precisava contar com a aprovação das autoridades eclesásticas da ordem, conforme o selo de aprovação do *Imprimatur*, o censor da obra, indica no alto da contra-capas das obras.

Isso não minimiza, de todo modo, a problemática, ao contrário, indica que os alunos dos colégios maristas, grande força no ensino particular católico do início do século XX, continuavam sendo ensinados, quanto à escrita, de acordo com aquela primeira tipologia (descrição- narração-carta).

Na *Arte da composição e do Estilo*, publicada na década de 1930 pelo Padre Antônio da Cruz, professor de Literatura Portuguesa e Brasileira do Colégio Caraça, grande força do ensino em Minas Gerais no período (cf Azevedo: 1971, p. 598), a divisão inicial quanto aos gêneros, obedecendo ao princípio aristotélico, distingue verso e prosa. Em seguida, ainda dentro da classificação dos manuais de retórica do século XIX, como gêneros em prosa o autor apresenta: epistolar, descritivo, narrativo (história e romance) didático, oratório e dramático. Aos gêneros em verso teríamos: épico, lírico, dramático, satírico e didático. (Cruz: 1944, p. 10-11). Na mesma década de 1930, Silveira Bueno, professor do Colégio Pedro II, na sua *Arte de escrever* propõe como divisão da “composição literária” narração, descrição, exposição e argumentação (Silveira Bueno, 1934, p. 158).

Com a observação dessa diversidade de classificações, a qual vamos finalizar antes que a discussão se torne por demais cansativa, esperamos ter demonstrado que a tipologia “descrição-narração-dissertação”, entendida muitas vezes como tradicional ou canônica, recobre na verdade uma dimensão temporal não tão ampla como se imagina normalmente e nem correspondia a uma unanimidade entre os autores, isso ao menos até a década de 1930, período a que nos limitamos a observar essa problemática.

Chamá-la também de clássica exigiria maiores informações. Aristóteles, por exemplo, na *Arte Retórica* direciona, desde a definição de Retórica, “faculdade de ver, teoricamente o que, em cada caso, pode ser capaz de gerar a persuasão”(Aristóteles: s.d., p. 33) toda a abordagem para um vínculo com o sentido argumentativo do texto, objetivo que persegue ao longo da exposição. Assim, nesse intuito de persuadir o outro, o autor divide os gêneros discursivos da oratória em três organismos: o gênero deliberativo (usado para aconselhar ou desaconselhar), o gênero declamatório (usado para elogiar ou censurar) e o gênero judiciário (acusação e defesa).

Na *Arte Poética*, apesar de concentrar suas considerações em torno da epopéia, tragédia e comédia, que distingue entre os mais importantes, Aristóteles afirma serem vários os gêneros poéticos e usa o termo gênero para se referir tanto à poesia épica, trágica e cômica como também à aulética, à poesia citarística, aos ditirambos, aos nomos e outros. Um dos primeiros assuntos sobre o qual o autor vai tratar é justamente a ausência de uma classificação que abarcasse todos os gêneros poéticos existentes à sua época, correlacionando o assunto tratado ao tipo de metro utilizado, e a fragilidade de uma classificação que assim não o fizesse:

8. Carecemos de uma denominação comum para classificar em conjunto os mimos de Sófron e de Xenarco e os diálogos socráticos, 9. as imitações em trímetros, em versos elegíacos ou noutras espécies de metro vizinhas. 10. A não ser estabelecendo uma relação entre tal gênero de composição e o metro empregado, não se denominam os autores ou elegíacos ou épicos, dando-lhes este nome de poeta, não segundo o assunto tratado, mas indistintamente segundo o metro de que se servem. (Aristóteles. *Arte Poética*, cap.I, v. 8-10, p. 239)

Como se observa, o desejo de estabelecer uma tipologia textual de valor abrangente é antiga, assim também como a percepção das dificuldades em que isso incorre, dado o caráter heterogêneo, complexo e móvel dos textos e seus gêneros. A necessidade de classificação mantém-se, ainda assim, dada sua funcionalidade como elemento organizador dos saberes que ela desempenha, enquanto tentativa de que a ordem seja um meio de chegar à compreensão. Daí a funcionalidade das tipologias na área da educação: chegar a uma compreensão organizada de com que tipo de textos ou gêneros os seres humanos se comunicam é uma forma de propiciar ao aluno um entendimento mais preciso sobre a linguagem e as interações humanas.

Como consequência de que os gêneros se reorganizam, são criados ou abandonados de acordo com as necessidades sócio-culturais estabelecidas pelas interações humanas, qualquer classificação tipológica vai ser sempre provisória. Nesse sentido, o estudo dos livros didáticos empreendido sugere que o apego excessivo a uma classificação muito restritiva vai infalivelmente levar ao engano, dada a própria mobilidade dos gêneros, em seu uso nas interações humanas. Por outro lado, abrir mão das classificações seria abrir mão da possibilidade de chegar-se a uma visão abrangente de como a linguagem se organiza (cf. Marcuschi in Dionisio, Machado e Abreu-orgs.: 2005 e Brandão in Brandão-org: 2003). Isso nos faz entender que o emprego do termo “tipologias tradicionais” exige uma série de cuidados, uma vez que as tipologias são perenes quanto à sua duração, justamente por seu vínculo sócio-histórico.

Imagem 6: Capa do livro de Figueirinhas

Imagem 7:capa do livro de Wolff

Palavras finais

Optar por um estudo histórico é entrar numa senda de descobertas. Estas trazem em si o risco iminente de levar a conclusões precipitadas e anacrônicas que, esperamos, não sejam a marca deste trabalho. Nosso intuito foi apresentar alguns momentos do ensino de escrita no passado brasileiro não por uma motivação imediatista de que descobríssemos nesse passado modos de atuar na escola do presente, mas entendendo que um conhecimento mais aprofundado sobre diferentes modos de desenvolver o ensino de escrita nos daria uma visão mais abrangente sobre as próprias expectativas que temos em relação a esse aprendizado hoje, sobre as tendências de práticas antigas que ainda estão pegadas em nossas concepções atuais, e mesmo que, por oposição aos encaminhamentos propostos nas escolas de outros momentos temporais, entendêssemos melhor o nosso tempo.

O percurso traçado nos levou a rever o uso de certas palavras que empregávamos sem reflexão. Assim, aprendemos com Chervel (1990), que disciplinas escolares no sentido das matérias de ensino ministradas nas escolas é um termo que só faz sentido em relação à organização da escola do século XX em diante, porque antes disso a posição ocupada pelos saberes a serem aprendidos nos currículos das escolas tinham existência muito diversa das atuais disciplinas. Os conteúdos escolares, entre os séculos XVI e XX, atuavam em muitos casos sob a designação orgânica de humanidades clássicas, que correspondia a uma interdependência dos assuntos em estudo muito diversa da organização das disciplinas nos currículos atuais.

Com o mesmo Chervel (1985), fomos levados a repensar o uso sinônimo entre redação e composição para se referir às atividades de escrita desenvolvidas pelos alunos nas escolas também antes do século XX. O autor explica, por exemplo, que nos anos finais do século XIX francês a “redação” era uma atividade desenvolvida em todas as matérias, consistindo na escrita, em casa, da aula dada pelo professor naquele dia, acrescida de informações buscadas em livros que complementassem a discussão do assunto. Neste caso, Chervel esclarece que, para esse tipo de redação construída, quanto mais fiel o aluno fosse às palavras do professor ou dos autores dos livros, melhor avaliação teria seu texto.

De Saviani (2001) ganhamos o entendimento de que só é coerente falar em um sistema de ensino brasileiro a partir dos anos finais do século XIX, porque até então a fragmentação que caracterizava o ensino no país, em função de uma série de fatores (como o modelo de aulas avulsas adotado no ensino secundário, a falta de uma legislação

centralizadora que organizasse o ensino desenvolvido nas diferentes províncias, a fragilidade da rede de escolas, ausentes ou insuficientes em muitas localidades, as aulas ministradas em situação de improviso, sem um espaço físico adequado ou a presença de materiais escolares básicos) impossibilitava a existência de um sistema de ensino.

Ainda sobre o termo redação, de Geraldí (2001) veio-nos a distinção entre redação escolar e texto, já que a primeira seria apenas um simulacro do segundo e, numa perspectiva trazida para escola a partir do final do século XX, seria o texto que deveria ser explorado nas produções dos alunos, dando a estes sua condição de sujeito ao escreverem. Produção textual, nessa acepção, é privilégio dos alunos a partir da década de 1980 aproximadamente, porque até então o que haveria na escola, na maioria dos casos, seriam exercícios de redação.

Já aqui se percebe a vinculação da linguagem e suas práticas ao contexto histórico-temporal: a descrição de Chervel sobre redação no século XIX francês é completamente diferente da definição de Geraldí no século XX brasileiro, ainda que ambos reflitam sobre a escrita escolar e em ambos redação represente uma escrita na qual o lugar de autor não seja ainda ocupado pelo aluno. Nesse sentido, mais do que terminologia, a pesquisa empreendida trouxe como resultado a percepção das especificidades de cada época e, de suas realidades quanto à questão do ensino de escrita.

Assim, se no *Ratio Studiorum* encontramos a atividade de escrita do aluno circunscrita a uma grande variedade de formas de reproduzir os textos da tradição clássica da antiguidade latina, no século XIX seria esse mesmo trabalho com o texto latino que viria a iniciar o contato do aluno com a construção de textos em sua própria língua materna, isso nas versões latinas ao vernáculo, segundo explica Chervel (1992) .

A influência da Retórica, nesse contexto, sobre o ensino de nível secundário, continua fazendo da escrita do aluno uma escrita muito marcada pelo modelo clássico mas, no caso do ensino brasileiro, já tendo incorporado também autores de uma tradição literária portuguesa, que podem ser vistos nos autores citados, por exemplo, no manual de retórica de Borges de Figueiredo (cf. Figueiredo: 1865). No ensino primário, ao invés do modelo literário, o texto a ser imitado vem de outra fonte. Mas para chegar a esse raciocínio, que vai atuar aqui como um diálogo entre os resultados colhidos entre a pesquisa de mestrado e de doutorado desta autora, recorro antes ao caso francês.

A escola francesa é escolhida em função de duas problemáticas. Em primeiro lugar, a França era o modelo cultural para a escola brasileira da época⁵⁰ e, portanto, muitas das orientações seguidas no âmbito do ensino brasileiro vinham de influência da escola desse país. Em segundo lugar, da França, em especial de uma instituição a que muitos dos autores mencionados nesta pesquisa estão vinculados, o INRP (Institut national de recherche pédagogique), têm surgido resultados bastante significativos de pesquisas sobre o ensino de escrita, em especial dos séculos XVIII e XIX

Pois bem, observando o século XIX, enquanto os regulamentos baixados entre 1833 e 1834 estabelecem que, na escola primária francesa, o ensino de escrita não se afaste do ensino de caligrafia e dos tópicos relativos à gramática francesa, no caso dos colégios e liceus o ensino de escrita deveria dar-se a partir de um treinamento sistemático das técnicas de retórica⁵¹.

No caso dos liceus e colégios, a escrita vinha já de um processo sequencial à leitura em dois contextos que levavam o aluno ao universo da cultura clássica: tradução ou versão de texto em latim ou grego; produção de texto segundo imitação do texto traduzido. Fazer uma *lectio* corresponderia a identificar num texto os diferentes elementos estabelecidos pela retórica como seus constituintes :

- *inventio*: escolha do tema e seus componentes
- *dispositio*: adoção de uma ordem de exposição
- *elocutio*: desenvolvimento de uma redação de acordo com o estilo conveniente
- *applicatio*: explicitação, na conclusão, de uma lição a tirar ou de ensinamentos morais relativos ao conteúdo tratado (Chartier e Hébrard, 1998, p. 39).

⁵⁰ Cf. por exemplo, Bittencourt (1993), que cita uma série de orientações governamentais brasileiras tomadas com base na legislação francesa, a presença francesa também na escolha e organização dos conteúdos nos livros didáticos e mesmo nas transformações que esse material foi sofrendo, como é o caso da divisão entre “compêndios” e “livros elementares”. Ao mesmo tempo, a autora aponta os limites dessa influência, descaracterizando a idéia de que tivesse existido, tanto por parte das autoridades governamentais quanto dos educadores, mera “cópia” das idéias francesas, e expõe uma série de diferenças. Needell (1993), por sua vez, um norte-americano escrevendo sobre a presença européia na sociedade brasileira, analisa a influência, em especial, da cultura francesa sobre a elite carioca no entresséculos XIX-XX, descartando também os conceitos de “imitação” e “dependência cultural”.

⁵¹ Chartier e Hébrard (1998, p. 30-31) indicam as datas exatas de tais leis e regulamentos, todos possíveis de serem encontrados em Chervel, André. *L'Enseignement du français à l'école primaire. Textes officiels. Tome 1, 1791-1879*, Paris: INRP- Economica, 1992.

Familiarizados, então, com o estilo dos autores latinos e gregos e a enxergar nos textos aqueles elementos listados acima, o exercício de escrita mais comum dentro desse tipo de aprendizagem, fundamentada pela retórica clássica, era a “amplificação”, que consistia em fornecer ao aluno a *inventio*, *dispositio* e *applicatio* e solicitar a ele que fizesse a etapa de *elocutio* (desenvolvimento).

Em certos casos era comum acoplar-se, nesse tipo de atividade e para servir de modelo à escrita, o próprio texto que havia gerado o conteúdo dos tópicos apresentados no exercício. A força desse tipo de ensinamento baseado na retórica clássica é tão forte na França da primeira metade do século XIX que Chartier e Hébrard vão afirmar⁵²:

Todos aqueles que sabem redigir aprenderam a fazer isso dentro dos colégios e liceus à força de amplificações latinas ou francesas, de temas e versões; estes exercícios supõem um perfeito conhecimento, não somente das regras da retórica, mas também de inumeráveis lugares comuns tirados dos melhores autores das humanidades latinas ou gregas.(Tradução livre)⁵³

Os mesmos autores (Chartier e Hébrard, 1998, p. 40) advertem, no entanto, que esses tipos de exercício ainda vivos na primeira metade do século XIX vão, ao final deste mesmo século, sofrer críticas ferrenhas por parte daqueles que abominariam neles o formalismo retórico, a estreiteza do corpus de referência e o convencionalismo rígido que levaria a juventude a pensar por meio de lugares comuns.

Em contraposição a esse ensino de composição baseado na retórica e literatura clássicas, Theodore Barrau, chefe de redação do *Manual geral da instrução primária*, importante revista pedagógica da França na época, vai propor que o ensino parta do conhecimento da literatura nacional, porque lá estaria “o verdadeiro meio de levar os jovens ao hábito de falar e escrever corretamente”. Como técnicas pedagógicas para isso estariam:

- fazer aprender de cor e recitar “as belas e longas passagens dos melhores escritores franceses”

⁵² Julgo importante contextualizar aqui que Chartier e Hébrard, ao afirmar isso, estão analisando um embate que a principal revista pedagógica francesa da época (*Manuel général de l’Instruction primaire*) passou a travar a partir de 1846 pela criação de uma retórica francesa capaz de ensinar as crianças das escolas públicas primárias a produzir textos.

⁵³ *Tous ceux qui savent rédiger ont appris à le faire dans les collèges ou les lycées à force d’amplifications latines ou françaises, de thèmes et de versions; ces exercices supposent une parfaite connaissance, non seulement des règles de la rhétorique, mais plus encore des innombrables lieux communs tirés des meilleurs auteurs des humanités latines ou grecques.* Chartier e Hébrard, 1998, p. 42

- reproduzir de viva voz ou por escrito o texto dos autores, após entendimento da leitura.⁵⁴

Defendendo tais exercícios de reprodução, Barrau vai argumentar que eles já vinham sendo intensamente utilizados na Alemanha e Inglaterra, levariam o aluno a notar os pensamentos do autor, a ordem de exposição destes e a comparar a maneira como tais pensamentos eram expressos com a maneira como ele mesmo os exporia.

Dentro, então, dessa perspectiva de desvincular o ensino de redação do ensino de humanidades clássicas, a partir do ano de 1850 o *Manual geral da instrução primária* publica uma série de atividades que poderiam ser entendidas como uma tentativa de construir-se uma retórica francesa para o ensino de escrita. Ao lado de longos ditados, seguidos ou não de exercícios gramaticais (“Encontre todos os substantivos que representam pronomes da terceira pessoa”; “Dê os adjetivos que têm qualquer ligação de sentido e radical com os nomes presentes no ditado”), a revista continuamente passou a publicar, sem qualquer especificação de autoria, pequenas histórias sentimentais de base moralizante, com a indicação de que o professor, em classe, após lê-las em voz alta para os alunos chegarem ao seu entendimento, pedisse que fossem resumidas ou restituídas, de forma oral ou escrita.

A presença constante destes textos, somados aos excertos de antologias que deveriam ser decorados, Chartier e Hébrard entendem como parte de uma intenção de levar aos alunos um repertório de “lugares-comuns franceses” que os auxiliasse no processo de construção textual, em substituição à formação literária que os alunos da escola primária, vindos de classes sócio-econômicas mais pobres, não tinham.

Ao lado disso, havia um outro tipo de exercício sugerido pelo *Manual geral da instrução primária*. No oitavo número da revista, de 1853, aparece uma proposta de carta, com seu conteúdo resumido em itens, idêntica ao tipo de encaminhamento que veremos nos livros brasileiros da época:

Carta de Félix à sua mãe: Félix, menino de doze anos, tendo perdido seu pai, foi recebido dentro da família de um parente generoso, que se encarregaria de dar-lhe um encaminhamento futuro. Ele acaba de chegar à casa deste parente e se apressa a escrever a sua mãe. Ele exprime os diversos sentimentos que está experimentando, ele fala da acolhida que lhe fizeram este bondoso parente e sua esposa. Ele exprime os sentimentos que nutre por eles, pelo filho deles que é da sua

⁵⁴ Th. Barrau, “Des écoles intermédiaires ou primaires supérieures et de l’enseignement de la langue française. A l’occasion d’une brochure de M. Saint- Marc Girardin”, in : *Manual geral de instrução primária*, 2.a série, tomo VII, 1847, p. 286-291, citado em Chartier e Hébrard, 1998, p.44-

*idade, e sobretudo expõe os sentimentos que tem em relação à sua mãe*⁵⁵. (Tradução livre)

No décimo número, em um texto que ocupa mais de uma página, vem o que seria um modelo de correção. Eis seu começo:

*Paris, 20 de abril de 1849. Eu me apresso a lhe escrever, minha querida mamãe. Que doce consolo para meu coração! Ah! Eu tinha grande necessidade de fazer isso, porque me vejo obrigado a estar tão longe de você! Cheguei a Paris em bom estado de saúde. E apesar disso estou triste, oh! Sim, bem triste eu asseguro a você. Você vai dizer que é uma infantilidade, mas não fiz mais do que chorar durante toda a viagem, pensando no último beijo que você me deu quando me separava de você...*⁵⁶ (Tradução livre)

Parece-me relevante transcrever essa atividade aqui para expor a forma como Chartier e Hébrard entendem nela um exemplo do que seria a transposição da retórica epistolar clássica ensinada nos liceus e colégios para um ensino de escrita, em criação, baseado na língua nacional e a alunos que não dispunham do repertório literário gregolatino. Assim, enquanto o exercício fornece *inventio* e *dispositio*, o modelo de correção chega mesmo a propor um estilo de escrita, no qual a *applicatio* não deixa dúvidas sobre seu teor moralizante: “Vamos, eu não estou mais chorando. Quase não há criança tão feliz. Todos os dias dou graças a Deus por sua bondade...” (“Allons je ne suis plus à plaindre. Il n’y a guère d’enfant aussi heureux. Tous les jours je rends grâce à Dieu de ce bonheur...”)

Entre 1854 e 1857, todavia, outra revista pedagógica francesa vai se preocupar com o ensino de composição na escola primária, e fazer forte oposição ao tipo de encaminhamento que o *Manual Geral da Instrução Primária* propõe quanto a este tópico. Trata-se do *Boletim da Instrução Primária* que, em substituição ao teor religioso-moralizante presente nos textos, para o ensino de composição e estilo que o *Manual Geral* propunha, passa a defender que o conteúdo dos textos focasse a transmissão de conhecimentos.

⁵⁵ Lettre e Félix à sa mère: Félix, enfant de douze ans, ayant perdu son père, a été reçu dans la famille d’un parent généreux, qui se charge de lui faire prendre un état. Il vient d’arriver chez ce parent et s’empresse d’écrire à sa mère. Il exprime les divers sentiments qu’il éprouve, il parle de l’accueil que lui ont fait ce bon parent et son épouse. Il exprime les sentiments qu’il éprouve pour eux, pour leur fils qui est de son âge, et surtout ceux qu’il éprouve pour sa mère. Apud Chartier e Hébrard, 1988, p. 48

⁵⁶ Paris, le 20 avril 1849, Je me hâte de vous écrire, ma chère maman. Quelle douce consolation pour mon coeur! Ah! J’en avais grand besoin, puisque je me vois obligé d’être si loin de vous! Me voici arrive à Paris en bonne santé. Et pourtant je suis triste, oh! Oui, bien triste je vous assure. Vous allez dire que c’est un enfantillage; mais je n’ai fait que pleurer pendant tout le voyage, lorsque je pensais au dernier baiser que vous m’avez donné en me séparant de vous... Apud Chartier e Hébrard, 1988, p. 48

Representante da corrente enciclopedista que domina diversos meios culturais nesse momento, o *Boletim da Instrução Primária* segue orientação que virá expressa na própria legislação francesa da época, uma vez que a lei Falloux, de 1850 e que regulamenta o ensino francês, em seu artigo 23 vai propor que a escola primária forneça instrução moral e religiosa, mas também “noções de ciências físicas e de história natural, aplicáveis aos usos da vida, e conhecimentos elementares sobre agricultura, indústria e higiene”.

Portanto, no caso francês, nessa época, para o ensino de composição na escola primária, ainda que *Manual Geral da Instrução Primária* trouxesse uma grande inovação, que seria a proposta de um ensino baseado em textos franceses e não mais na tradição literária e retórica greco-latina, em certo aspecto tal proposta de ensino ainda estava apegada ao passado que usava a educação intelectual como um meio de chegar à formação moralizante. Em outro sentido o *Boletim da Instrução Primária* caminha, ao propor um ensino mais pragmático, no qual os temas de escrita são escolhidos não primordialmente para levar à formação moral, mais dentro da simplicidade da vida cotidiana, da realidade a que os alunos estavam expostos e das experiências que viviam em seu meio. Também quanto à linguagem o Boletim vai propor uma simplificação, que se adequaria ao meio ao qual os estudantes das escolas primárias pertenceriam (nas palavras de L.C. Michel, crianças destinadas a manejar a pá, a lima ou a plaina, e não a serem literatos, folhetinistas, advogados).⁵⁷

Ainda assim, o que se percebe é que tanto no caso do *Manual Geral da Instrução Primária* como no caso do *Boletim da Instrução Primária* o que as revistas apresentam é uma intenção de desvincular o ensino de escrita, na escola primária, das humanidades clássicas e da restrita vinculação à Retórica, que havia nos liceus e colégios. O entendimento dessa problemática ajuda a entender o que vemos no caso brasileiro, isso porque, ao lado do vínculo explícito aos saberes da retórica e a uma explanação de suas regras, como vimos no caso do *Manual de Estylo* analisado ao longo deste trabalho, para o mesmo período, sobre o ensino primário, os livros buscavam fornecer modelos de escrita ao aluno a partir de textos criados pelos próprios autores com fins didáticos (cf. Fernandes: 2001).

Assim como víamos na carta apresentada no *Manual geral da instrução primária, em Exercícios de estylo. Redação*, de Felisberto de Carvalho, e o *Livro de composição para o curso complementar das escolas primárias*, de Olavo Bilac e Manoel Bonfim,

⁵⁷ Chartier e Hébrard, 1988, p. 52

respectivamente de 1885 e 1899, livros analisados em minha dissertação de mestrado, os exercícios consistiam em apresentar modelos de escrita ao aluno, desvinculados da orientação literário-retórica que caracterizava o ensino secundário e buscando construir uma escrita mais prosaica, próxima das necessidades de escrita na realidade concreta ou do estilo de escrita presente em outras situações das relações comunicativas entre os homens que não o fazer literário.

Podemos entender, pela comparação com o caso francês, que estivesse em construção nesse momento da história da escola brasileira, um ensono de escrita desvinculado da tradição retórica. Nesse sentido, a proposta de que, em muitas situações, o aluno apenas reescrevesse o texto apresentado ganha sentido, porque se trataria da construção de todo um modelo de escrita que não existia até então, dado o domínio da influência da retórica quanto à produção textual. Há que se lembrar aqui que até 1869 português não fazia parte das matérias de ensino do secundário, quando então se desenvolvia a produção textual.

Essa característica dos livros de ensino primário de estarem construindo um modelo de escrita desvinculado do fazer retórico-literário faz com confirmemos a grande distância que havia entre a orientação de ensino para escrita de textos no ensino primário, que estaria em surgimento nesse momento na escola, e a orientação do secundário, fundada desde o século XVI na tradição escolar da Retórica.

Há, por outro lado, nesse final de século XIX, um ponto de união entre essas realidades de ensino de língua: tanto no secundário como no primário vemos o gênero carta a ser explorado nas atividades de produção de textos (ou imitação deles), aproximando escrita escolar e escrita nas outras formas de interação social. E esse é um ponto de vista que gostaríamos de destacar.

Assim, diante dessas percepções e do universo de discussões que os livros didáticos suscitam, não há como deixar de mencionar a insignificância deste trabalho em relação ao complexo de informações e dados de interesse que estes livros voltados à atividade de escrita no passado brasileiro oferecem e mereceriam análise. Fica o desejo da pesquisadora de permanecer mergulhada nesse universo *das traças* e dar continuidade à pesquisa, e, ao mesmo tempo, o reconhecimento da parcialidade dos resultados.

Bibliografia

- ABREU, Márcia(org.). *Leitura, História e História da leitura*. 1. reimp. Campinas-SP: Mercado das Letras/ ALB; São Paulo: Fapesp, 2002
- ABREU, Márcia. *Os caminhos dos livros*. Campinas- SP: Mercado de Letras/ ALB; São Paulo: Fapesp, 2003
- ADAM, Jean- Michel. *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*. Paris: Nathan Université, 1999
- ALVES, Gilberto Luiz. “O seminário de Olinda”. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes e VEIGA, Cynthia Greive(orgs.) *500 anos de educação no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2003, p. 61-78
- ASCHE, Eliana. *O espaço da literatura no ensino secundário: uma investigação sobre um campo do saber escolar (1873-1979)*. Tese de doutoramento-PUCSP, 2001
- AUROUX, Silvain. *A revolução tecnológica da gramatização*. Trad.Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 1992
- ARISTÓTELES. *Arte retórica e arte poética*. Trad. Antônio Pinto de Carvalho. 16.ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Ediouro, s.d.
- AZEVEDO, Fernando. *A cultura brasileira*. 5 ed. rev. e ampl. São Paulo: Melhoramentos/ EDUSP, 1971.
- BALDO, Alessandra. “Gêneros discursivos ou tipologias textuais?” Revista Virtual de Estudos da linguagem. ReVEL. Ano 2, n. 2 , disponível online em <http://www.revelhp.cjb.net>
- BAJTÍM, M. M. “El problema de los géneros discursivos.” In: *Estética de la creación verbal*. Trad. Tatiana Bubnova. México, Siglo Vientiuno, 1982.

BARBOSA, Rui. *Obras completas*. Vol. IX, 1882, tomo I. *Reforma do Ensino Secundário e Superior*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1942

_____. VoX. 1883. tomo I. *Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da Instrução Pública*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947

BATISTA, Antônio Augusto Gomes e GALVÃO, Ana Maria de Oliveira (orgs.) *Leitura, práticas, impressos, letramentos*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002

BATISTA, Antônio Augusto Gomes, GALVÃO, Ana Maria de Oliveira e KLINKE, Karina. “Livros escolares de leitura: uma morfologia (1866-1956)”. *Revista Brasileira de Educação*, n. 20, maio/jun/jul/ago 2002, p. 27- 47

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. “Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos”. In: ABREU, Márcia(org.). *Leitura, História e História da leitura*. 1. reimp. Campinas-SP: Mercado das Letras/ ALB; São Paulo: Fapesp, 2002, p. 529-575.

BATISTA, Angelina. *Imaginário e redação*. Leituras possíveis. São Paulo: Zouk, 2002

BEZERRA, Maria Auxiliadora. “Textos : seleção variada e atual”. In: DIONISIO, Angela Paiva e BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.) *O livro didático de Português. Múltiplos olhares*. 2. ed., Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

BIASI-RODRIGUES, Bernardete. “A diversidade dos gêneros textuais no ensino: um modismo?” *Perspectiva*, v. 20, n. 1, Florianópolis, p. 49-64, jan./ jun, 2002.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. “Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910)”. *Educação e Pesquisa*, v.30, n.3. São Paulo, set./dez., 2004, pp.475-491. Disponível online em: <http://www.scielo.br>

_____. *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:1993

BOILEAU-DESPRÉAUX, Nicolas. *Art poétique*. 1674. Disponível online em <http://www.georgetown.edu/organizations/opsis/auteurs.htm>

BRAGANÇA, Aníbal. “A política editorial de Francisco Alves e a profissionalização do escritor no Brasil”. In: ABREU, Márcia(org.). *Leitura, História e História da leitura*. 1. reimp. Campinas-SP: Mercado das Letras/ ALB. São Paulo: FAPESP, 2002, p. 451- 476

BRANDÃO, Helena Nagamine(coord.) *Gêneros do discurso na escola*. CHIAPPINI, LÍGIA (coord. geral da col.) *Aprender e ensinar com textos*. vol.5, 4. ed., São Paulo: Cortez, 2003

BRANDÃO, Helena Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. 8.ed. Campinas-SP: Editora da UNICAMP, 2002

BRANDÃO, Roberto de Oliveira. *Estudo sobre os manuais de retórica e poética brasileiros do século XIX*. Tese de doutoramento apresentada ao departamento de Lingüística e Línguas orientais da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.. São Paulo: 1972.

_____. “Os manuais de retórica brasileiros do século XIX.”. In: PERRONE-MOISÉS, Leyla. (dir. e org.) *O Ateneu: retórica e paixão; comemoração do centenário de O Ateneu(1888-1988)*. São Paulo: Brasiliense/EDUSP, 1988, p. 43- 58.

BRITO, Percival Leme. “Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares)”. *Trabalhos em Lingüística aplicada*, n.º 2, UNICAMP, 1983

BUNZEN, Clécio. “Cartas pessoais nos manuais escolares: letramento escolar?” *Intercambio*. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas (LAEL) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), vol XIII, 2004, disponível online em <http://lael.pucsp.br/intercambio>

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.

CARDOSO, Luís Miguel Oliveira de Barros. “Luís António Verney e o *Verdadeiro método de estudar*: um pensamento inovador entre Portugal e a Europa”. *Millenium*. Revista do Instituto Superior Politécnico de Viseu. n. 11-*Internacionalização da Educação*, julho de 1998. Disponível em www.ipv.pt/millenium

CIAPUSCIO, Guiomar. *Tipos textuales*. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones del Ciclo Básico Común. Universidad de Buenos Aires: 1994

CHAGAS, Valnir. *Educação brasileira: o ensino de 1º e 2º graus*. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 1980

CHARTIER, Roger(org.) *Práticas de Leitura*. Introdução à edição brasileira: Alcir Pécora; trad.: Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

_____. *La correspondance. Les usages de la lettre au XIX.e siècle*. Fayard: 1991

CHARTIER, Anne-Marie. “Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação”. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 157-168, jul./dez. 2000

_____, HEBRARD, Jean. “Lire pour écrire à l'école primaire? L'invention de la composition française dans l'école du XIX.e siècle”. In: REUTER, Yves(org.) *Les interactions lecture-écriture. Actes du colloque Théodile-Crel (Lille, novembre 1993)*. 2. ed. Bern, Berlin, Frankfurt/ M., New York, Paris, Wien: Peter Lang, 1998, pp. 23- 90c

CHERVEL, André. “História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa”. *Teoria & Educação*, n. 2, Porto Alegre: Pannônica, 1990, p. 177- 229.

_____. "Les Origines de l'enseignement de la rédaction", *Le Français aujourd'hui*, n° 70, juin 1985, pp. 93-98.

_____. “Devoirs et travaux écrits des élèves dans l'enseignement secondaire du XIX.e siècle. Une source non exploitée: les enquêtes ministérielles et rectorales.” *supl. Revue Histoire de Education mai*, n. 54, INRP: 1992, pp. 13-38

_____. *L'Enseignement du français à l'école primaire. Textes officiels concernant l'enseignement primaire de la Révolution à nos jours, présentés par André Chervel, avec la collaboration de Pierre Coll*, tome I, 1791-1879, Paris, Institut national de recherche pédagogique, 1993

COSTA, Emília Viotti da. *The Brazilian Empire. Myths and Histories*. Rev. ed. University of North Carolina Press, 2000.

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: Martins, M. Helena (org). *Questões de Linguagem*. São Paulo: Contexto, 1991.

DIETZSCH, Mary Julia M (org). *Espaços da linguagem na educação*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP: 1999

DIONISIO, Angela Paiva e BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.) *O livro didático de Português. Múltiplos olhares*. 2002, 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. “Instrução elementar no século XIX”. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes e VEIGA, Cynthia Greive (orgs.) *500 anos de educação no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2003, pp. 135- 150

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. 10. ed. São Paulo: EDUSP, 2002.

FÁVERO, Leonor Lopes e KOCH, Ingedore G. Villaça. *Linguística textual: introdução*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

FÁVERO, Leonor Lopes. *As concepções linguísticas no século XVIII. A gramática portuguesa*. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 1996

FERNANDES, Giselle. *Livros de redação no Brasil: o começo de uma história*. São Paulo: Faculdade de Educação-USP, Dissertação de Mestrado, 2001

FRANCA, Leonel. *O método pedagógico dos jesuítas. O "Ratio Studiorum"*. Introd. e trad. Rio de Janeiro: Agir, 1951

FRANCHI, Eglê. *E as crianças eram difíceis... A redação na escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1984

FRAZÃO, Manoel José Pereira. *Cartas do professor da roça. Artigos relativos à instrução pública da corte, publicados no Constitucional de março e abril de 1863*. Rio de Janeiro: Typografia Paula Brito, 1864

FROMM Netto, Samuel , ROSAMILHA, Nelson e DIB, Cláudio Zaki. *O livro na educação*. Rio de Janeiro: Primor/INL, 1974

GERALDI, João Wanderley(org.). *O texto na sala de aula*. Cascavel, ASSOESTE, 1984.

_____. *O texto na sala de aula*. 3.ed. 3. imp. São Paulo: Ática, 2001

GERALDI, João Wanderley e CITELLI, Beatriz(coord.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. CHIAPPINI, LÍGIA (coord. geral da col.) *Aprender e ensinar com textos*. vol 1.. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2000

GOODY, Jack. *Domesticação do pensamento selvagem*. Trad. Nuno Luís Madureira. Lisboa: Editorial Presença, 1988

GONTIJO, Rebeca. “Manoel Bomfim, ‘pensador da História’ na Primeira República. *Revista Brasileira de História*, vol. 23, no. 45, São Paulo, julho 2003. Versão online disponível em <http://www.scielo.br>

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1968

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.

HANSEN, João Adolfo. “Autor”. In : JOBIM, José Luis. *Palavras da crítica: tendências e conceitos no estudo da literatura*. Rio de Janeiro: Imago, 1992, p. 11-43.

_____. “A civilização pela palavra”. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes e VEIGA, Cynthia Greive(orgs.) *500 anos de educação no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2003, p. 19- 42

HÉBRARD, Jean. “A escolarização dos saberes elementares na época moderna”. *Teoria & Educação*, n. 2, Porto Alegre: Pannônica, 1990, p. 65-110.

_____. “Três figuras de jovens leitores: alfabetização e escolarização do ponto de vista da história cultural”. In: ABREU, Márcia(org.). *Leitura, História e História da leitura*. 1. reimp. Campinas-SP: Mercado das Letras/ ALB; São Paulo: Fapesp, 2002, p. 33-78.

LAJOLO, Marisa . *Usos e abusos da literatura na escola: Bilac e a literatura escolar na República Velha*. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira. Histórias e Histórias*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1991.

_____. *A Formação da Leitura no Brasil*. 2.ed. São Paulo: Ática, 1998.

LAURIA, Maria Paula Parisi. *Livro didático de Português: entre as concepções de ensino, os trilhos da lei e as sendas do texto*. Tese (doutorado). São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo: 2004.

LEITE, Dante Moreira. “Análise de conteúdo dos livros de leitura da escola primária”. *Pesquisa e Planejamento* (Bol. Do CRPE) Ano IX, v.4, jun. 1960.

LEITE, Serafim. *História da Companhia de Jesus no Brasil*. Lisboa: Portugal, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira: 1938, tomos I e II

LEMOS, Cláudia T. G. “Redações de vestibular: algumas estratégias”. *Caderno de Pesquisa*, n. ° 23, Fundação Carlos Chagas, São Paulo: 1977

LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes e VEIGA, Cynthia Greive(orgs.) *500 anos de educação no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2003

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. Trad. Pedro Maia Soares, 1. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 1997

MARCUSCHI, Elizabeth. “Os destinos da avaliação no manual do professor. In: DIONISIO, Angela Paiva e BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.) *O livro didático de Português. Múltiplos olhares*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Linguística textual, o que é e como se faz*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, série Debates, v. 1, 1983.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. *Leitura, produção de textos e a escola*. 3. reimp. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2002

MIRANDA, Maria do Carmo Tavares. *Educação no Brasil (Esboço de Estudo Histórico)*. Recife: Imprensa Universitária, 1966.

MOACYR, Primitivo. *A instrução e as províncias*. 3 vol. São Paulo: Editora Nacional, 1940

NORONHA, Olinda Maria. *História da educação: sobre as origens do pensamento utilitarista no ensino superior brasileiro*. Campinas/SP: Alínea, 1998.

ONG, Walter J. *Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra*. Trad. Enid Abreu Dobránszky. Campinas, SP: Papirus, 1998.

OLIVEIRA, Cátia Regina Guidio Alves de, e SOUZA, Rosa Fátima de. “As faces do livro de leitura”. *Caderno CEDES*, v.20, n.52, Campinas, nov. 2000

PAIVA, José Maria de. “Educação jesuítica no Brasil Colonial”. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes e VEIGA, Cynthia Greive(orgs.) *500 anos de educação no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2003, p. 43-60

PERRONE-MOISÉS, Leyla. (dir. e org.) *O Ateneu: retórica e paixão; comemoração do centenário de O Ateneu(1888-1988)*. São Paulo: Brasiliense/EDUSP, 1988

PÉCORA, Alcir. *Problemas de redação*. São Paulo: Martins Fontes, 1983

PILETTI, Nelson. *História da educação no Brasil*. São Paulo: Ática, 1990.

QUINTILIANO, M. Fabio. *Instituciones oratorias*. Trad. Dir. do latim por RODRIGUEZ, Ignacio y SANDIER, Pedro. Buenos Aires: Joaquín Gil, 1944

RAMOS, Laerte de Carvalho. *As Reformas Pombalinas da Instrução Pública*. São Paulo: EDUSP/Saraiva, 1978.

RAZZINI, Márcia de Paula G. *Antologia Nacional (1895-1969) Museu literário ou doutrina?* Dissertação (Mestrado em Letras), Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, 1992

_____. *O espelho da nação: A Antologia Nacional e o ensino de Português e Literatura*. Tese de Doutorado. IEL: UNICAMP, 2000.

REINALDO, Maria Augusta G. de M. e SANT'ANA, Tatiana Fernandes. "Análise da orientação para a produção de texto no livro didático como atividade de formação docente." *Linguagem & ensino*, vol. 8, n.º 2, Pelotas: 2005, p. 97-120

REINALDO, Maria Augusta G. de M. "A orientação para a produção de texto". In: DIONISIO, Angela Paiva e BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.) *O livro didático de Português. Múltiplos olhares*. 2. ed., Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p.89-101.

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

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

ROCCO, Maria Thereza Fraga. *Crise na linguagem. A redação no vestibular*. São Paulo: Mestre Jou, 1981

ROJO, Roxane e BATISTA, Antônio Augusto Gomes (orgs.). *Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2003

SAVIANI, Dermeval. "A idéia de sistema nacional e as dificuldades para sua realização no Brasil no século XIX". Trabalho apresentado no *III Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*, Coimbra, 23 a 26 de fevereiro de 2000. Disponível online em www.fae.unicamp.br/dermeval/texto2001-1.html, como parte da página "textos 2001".

SCHAFF, Adam. *Linguagem e conhecimento*. Coimbra: Almedina, 1974.

SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim e col. *Gêneros orais e escritos na escola*/ trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004

SILVA, Maria Beatriz Nizza da. “História da leitura luso-brasileira: balanços e perspectivas”. In: ABREU, Márcia (org.). *Leitura, História e História da leitura*. 1. reimp. Campinas-SP: Mercado das Letras/ ALB. São Paulo: FAPESP, 2002

SILVA, Jane Quintiliano Guimarães. *Um estudo sobre o gênero carta pessoal: das práticas comunicativas aos indícios de interatividade na escrita dos textos*. Tese de doutorado, UFMG, 2002

SOARES, Magda Becker. “Aprender a escrever, ensinar a escrever”. In: ZACCUR, Edwiges (org.) *A magia da linguagem*. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2001

SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. *Escola e Memória*. São Paulo: IFAN-CDAPH/ EDUSF, 2000

_____. “Decorar, lembrar, repetir”. In: SOUSA, Cynthia Pereira de (org.). *História da Educação: Processos, Práticas e Saberes*. São Paulo: Escrituras, 1998. P. 83- 93

SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. 1. reimp. São Paulo: UNESP, 1998

SOUZA, Roberto Acízelo de. *O império da eloquência: Retórica e Poética no Brasil oitocentista*. Rio de Janeiro: EdUERJ, EdUFF, 1999.

_____. *Teoria da literatura*. São Paulo: Ática, 1986

TEYSSIER, Paul. *História da Língua Portuguesa*. Trad. Celso Cunha. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001

VAL, Maria da Graça Costa . “Atividades de produção de textos escritos em livros didáticos de 5.ª a 8.ª séries do Ensino Fundamental”. In: ROJO, Roxane e BATISTA, Antônio

Augusto Gomes (org.). *Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2003

VERNEY, Luis Antonio. *Verdadeiro metodo de estudar, para ser util à Republica, e à Igreja: proporcionado ao estilo, e necessidade de Portugal*. Tomo I. Valença: Oficina de Antonio Balle, 1746. Disponível no acervo digital da Biblioteca Nacional de Portugal: http://purl.pt/118/1/sc-50679-v/sc-50679-v_0139_124_t0.jpg

VIDAL, Diana Gonçalves. *Culturas escolares: estudos sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)*. Tese (Livre-docência) Faculdade de Educação-USP, São Paulo, 2004

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Pensamento e linguagem*. Trad. Jefferson Luiz Camargo: revisão técnica José Cipolla Neto. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 4. tir. 2003

VILAS, Maria Cristina Perez. *Pensar e escrever a leitura na escola*. *Revista de ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo*. Dissertação de mestrado. FEUSP. São Paulo: 2003

VILLELA, Heloisa. “Imprensa pedagógica e constituição da profissão docente no século XIX. Alguns embates”. In: GONDRA, José (org.) *Dos arquivos à escrita da história: a educação brasileira entre o Império e a República no século XIX*. Bragança Paulista/SP: Ed. da Universiade São Francisco/CDAPF, 2001.

VIÑAO FRAGO, Antonio. “Fracasan las reformas educativas? Respuesta de um historiador.” In: SBHE (org.). *Educação no Brasil*. Campinas: Autores Associados: 2001, pp. 21-52.

ZACCUR, Edwiges (org.) *A magia da linguagem*. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2001

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

Disposições oficiais:

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais. 3.º e 4.º ciclos do ensino fundamental. Língua Portuguesa*. Brasília: MEC, SEF: 1998.

_____. *Guia de livros didáticos*. PNLD 2005. vol. 2, 5.ª a 8.ª séries. Língua Portuguesa. Brasília: MEC, SEF: 2005.

_____. *Guia de livros didáticos*. PNLD 2004. vol. 1, 5.ª a 8.ª séries. Língua Portuguesa. Brasília: MEC, SEF: 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Catálogo do Programa nacional do Livro didático para o ensino médio. PNLEM/2005: Língua Portuguesa*. [coord. Egon de Oliveira Rangel]. Brasília: MEC, SEMTEC, FNDE, 2004.

BRASIL. *Regulamento da Instrução Primária e Secundária no Município da Corte* (lei 1331 A, 17/02/1854) Brasil: Coleção de leis do império.

Livros didáticos

ALBALAT, Antonio. *A arte de escrever. Ensinada em vinte lições*. Lisboa: Clássica, 1913.

_____. *A formação do estilo pela assimilação dos autores*. 6. ed. Lisboa: Clássica, 1950

ASSIS, Eulalio Batista de. *O que devemos saber para escrever bem*. São Paulo: Ed. Cupolo, 1957.

BACHELET, Mário. *Novo Manual de Língua Portuguesa. Gramática, Lexicologia, Análise, composição. Curso elementar*. São Paulo/ Rio de Janeiro/ Belo Horizonte: Francisco Alves, 1932a

BACHELET, Mário. *Novo Manual de Língua Portuguesa. Gramática, Lexicologia, Análise, composição. Curso médio*. São Paulo/ Rio de Janeiro/ Belo Horizonte: Francisco Alves, 1932b

FIGUEIREDO, A. Cardoso Borges de. *Instituições elementares de Rhetorica para uso das escolas*. 5.ed. Coimbra: Livraria de J. Augusto Orcel

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. *Exercícios de Estylo. Redacção*. Rio de Janeiro: B.L. Garnier, 1885.

CRUZ, Estevão. *Aprende tu mesmo a redigir*. Porto Alegre : Globo, 1957.

CRUZ, Padre Antonio. *A arte da composição e do estilo*. Petrópolis/RJ :Vozes, 1944.

FARACO, Carlos Faraco e MOURA, Francisco. *Linguagem Nova*. Col. 5.ª a 8.ª séries. 10. ed. São Paulo: Ática, 1999

FARACO, Carlos e MOURA, Francisco. *Língua e Literatura*. Col. Ensino Médio, 3 vol., 21. ed., ref., 1. imp. São Paulo: Ática, 2000

FIGUEIREDO, Antonio Cardoso Borges de. *Logares selectos dos classicos portuguezes nos principais generos do discurso em prosa*. 9. ed. Coimbra: J. Augusto Orcel, 1866.

_____. *Instituições elementares de rethorica: para uso das escolas*. 15. ed . Coimbra: J. A. Orcel, 1906.

FIGUEIRINHAS, António. *Manual de Estilo e de Composição. Para a 4.ª e 5.ª classes das escolas primárias*. Porto: A. Figueirinhas, 1925.

GAMA, Miguel do Sacramento Lopes. *Lições de eloquência nacional*. Rio de Janeiro: Typ. Imparcial de F. de Paula Brito, 1846, 2 tomos

GÓIS, Carlos. *Método de Redação. Com vocabulário e gramática aplicada*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1957.

GRANATIC, Branca. *Técnicas de Redação*. 3.ed. São Paulo: Scipione, 1996

MENEZES, V. de Sá. *Manual de Stylo. Adaptado ao curso de portuguez*. Rio de Janeiro: Typ Hamburgueza do Lobão, 1883.

MESERANI, Samir. *Redação escolar: criatividade, 2º grau*. 2. ed. São Paulo: Ática. 1995.

OITICICA, José. *Manual de estilo*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1925.

OTAVIO, Waldomiro. *A arte de escrever*. Rio de Janeiro: Vozes, 1963.

POR UMA REUNIÃO DE PROFESSORES. *Novo manual de lingua portuguesa. Gramatica, lexicologia, analyse, composição. Para uso da escolas primarias*. Curso complementar. Rio de Janeiro/São Paulo/ Belo Horizonte: Francisco Alves, 1912a

POR UMA REUNIÃO DE PROFESSORES. *Novo manual de lingua portuguesa. Gramatica, lexicologia, analyse, composição. Para uso da escolas primarias*. Curso secundário. Rio de Janeiro/São Paulo/ Belo Horizonte: Francisco Alves, 1912b

POR UMA REUNIÃO DE PROFESSORES. *Novo manual de lingua portuguesa. Gramatica, lexicologia, analyse, composição. Para uso da escolas primarias*. Curso preparatório. Livro do mestre. Rio de Janeiro/São Paulo/ Belo Horizonte: Francisco Alves, 1912c

POSADA, Leonor. *Os primeiros passos na redação – exercícios para as classes elementares*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1956.

RIBEIRO, João. *Grammatica Portugueza. Curso Médio. Segundo ano de Portuguez*. 30º ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1916.

WOLFF, Antônio Pedro. *Composições escolares. primeiro ano*. 5. ed., Rio de Janeiro/São Paulo/ Belo Horizonte: Francisco Alves, 1950.

WOLFF, Antônio Pedro. *Composições escolares. Quarto ano*. 5. ed., Rio de Janeiro/São Paulo/ Belo Horizonte: Francisco Alves, 1950.

WOLFF, Antônio Pedro. *Composições escolares. Terceiro ano*. 7. ed., Rio de Janeiro/São Paulo/ Belo Horizonte: Francisco Alves, 1950.