



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM
E ENSINO



ALANNE DE PAULA BARBOSA

**A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DA LEITURA COMO OBJETO DE
ENSINO: O DISCURSO OFICIAL E O DIDÁTICO (1930-1950)**

Campina Grande – 2017

ALANNE DE PAULA BARBOSA

**A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DA LEITURA COMO OBJETO DE
ENSINO: O DISCURSO OFICIAL E O DIDÁTICO (1930-1950)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, no Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande, como pré-requisito para obtenção do grau de Mestre em Linguagem e Ensino, na área de concentração Ensino-Aprendizagem de Língua e Literatura.

Orientador: Prof. Dr. Washington Silva de Farias

Campina Grande – 2017

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

B238c

Barbosa, Alanne de Paula.

A constituição histórica da leitura como objeto de ensino : o discurso oficial e o didático (1930-1950) / Alanne de Paula Barbosa. – Campina Grande, 2017.
134 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2017.
"Orientação: Prof. Dr. Washington Silva de Farias".
Referências.

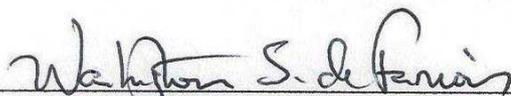
1. Discurso Pedagógico. 2. Manuais e Programas de Ensino. 3. História. 4. Leitura. I. Farias, Washington Silva de. II. Título.

CDU 81'42:028(043)

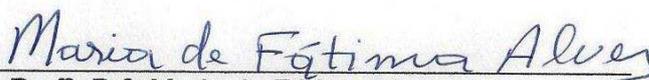
ALANNE DE PAULA BARBOSA

**A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DA LEITURA COMO OBJETO DE
ENSINO: O DISCURSO OFICIAL E O DIDÁTICO (1930-1950)**

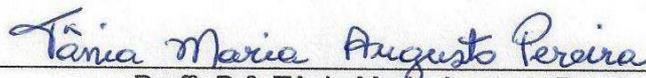
Aprovada em: 28 / 7 / 2017.



Prof. Dr. Washington Silva de Farias
Universidade Federal de Campina Grande – UFCG
Orientador



Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima Alves
Universidade Federal de Campina Grande – UFCG
Examinadora Interna



Prof^a. Dr^a. Tânia Maria Augusto Pereira
Universidade Estadual da Paraíba - UEPB
Examinadora Externa

[...] antes aprender a conhecer nossos antepassados, para só então nos habilitarmos a dizer o que deles em nós continua ou o que já se tornou diferença. A maneira de combater o continuísmo, de que o tradicionalismo é uma variante, não consiste em ignorar o passado, mas em sabê-lo.

Luiz Costa Lima

AGRADECIMENTOS

A *Deus*, o meu primeiro agradecimento. Sem a Sua presença e cuidado em minha vida, eu não teria chegado até aqui.

Aos meus pais, *Antônio de Pádua e Nanci De Paula*, minha base e exemplo de vida, obrigada pelo amor e apoio em minhas decisões. Neste momento, sobretudo, agradeço por estarem presentes em minha trajetória escolar/acadêmica, me fazendo acreditar que o “estudo” sempre será uma das maiores heranças deles para mim.

A minha irmã, *Amanda De Paula*, por toda a amizade, paciência e compreensão. Muito do que construí aqui dependeu de você, que buscou entender meus monólogos como se fossem diálogos, sem me deixar sentir sozinha sequer um minuto.

Ao meu orientador, *Washington Farias*, por me ensinar a conduzir esta pesquisa discursiva, compartilhando seus conhecimentos com ética e comprometimento. Agradeço ainda pela paciência, pelas precisas colocações durante as orientações e por ter sido tão cúmplice na construção deste trabalho.

Às professoras *Maria de Fátima Alves e Tânia Maria Augusto*, por aceitarem partilhar comigo os seus conhecimentos e contribuir, qualitativamente, para o desenvolvimento desta dissertação.

Aqueles que estiveram ao meu lado, incentivando a continuidade dos meus passos. Em especial a *Marcelo Aguiar*, pelo carinho, cuidado e companheirismo os quais muito me fortalecem; e a *Janaína Carla Aguiar*, pela irmandade de sempre e por ser minha companhia em horas de estudos.

As amigadas que construí através da academia: *Ana Cristina Falcão, José Veranildo Lopes e Luciana Vieira*. Agradeço as trocas de experiências, desabafos e afeto.

A *CAPES*, pela bolsa de estudos.

A *Universidade Federal de Campina Grande*, pela acolhida e incentivo à pesquisa.

RESUMO

Esta dissertação propõe uma reflexão sobre a constituição histórica da leitura como objeto de ensino no discurso de programas e manuais de ensino brasileiros ao longo do século XX. Nesse processo de constituição, compreendemos que a leitura não se representa de forma homogênea, mas a partir de efeitos de sentidos heterogêneos, ora retomados ora deslocados, tendo em vista as condições sócio-históricas e discursivas de cada momento. Considerando tal pressuposto, pretendemos investigar a constituição histórica da leitura e do sujeito-leitor no discurso pedagógico de programas e manuais de três períodos da história brasileira, correspondentes às décadas de 1930, 1940 e 1950. Em função deste objetivo geral, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: 1) Identificar as representações da leitura, do sujeito-leitor e dos modos de ensinar produzidos no discurso dos programas e manuais de ensino selecionados como unidades de análise em cada período; 2) Verificar em que formações discursivas se inscrevem essas representações; 3) Caracterizar os movimentos de interpretação da leitura no discurso pedagógico de cada período e na relação entre os períodos. O *corpus* da pesquisa é composto por dois arquivos: o primeiro reúne os Programas oficiais do Estado brasileiro para o ensino de Língua Portuguesa dos anos de 1931, 1942 e 1951; o segundo é composto pelos manuais da coleção didática *Programa de Português*, de Júlio Nogueira, que teve três versões para atender as indicações dos três programas do primeiro arquivo. A metodologia deste trabalho se caracteriza como qualitativa, com abordagem discursivo-interpretativa. A análise do *corpus* foi realizada de forma comparativa, considerando os efeitos e as relações interdiscursivas entre recortes dos programas de ensino e manuais didáticos de cada período. Nossa análise e sua abordagem metodológica se fundamentam na Análise de Discurso de linha francesa e no campo da História das Ideias Linguísticas no Brasil, tendo como referências principais Orlandi (1998; 2002; 2005; 2012), Pêcheux (2008; 2014), Razzini (2000) e Souza (1999). As constatações gerais de nossa análise do discurso pedagógico sobre a leitura nos períodos recortados indicam um funcionamento discursivo apoiado em um processo de identificação entre os discursos oficial e didático, com alguns traços de deslocamentos de sentidos, ocasionados pela recontextualização e reformulação de sentidos. A filiação dominante sobre a leitura, nos dois casos, remete à tradição retórico-poética, caracterizada pelos objetivos de desenvolver habilidades de apreciação do texto literário, composição escrita e oralização expressiva. Constatamos uma regularidade entre os discursos dos programas e dos manuais pela retomada da representação de leitura literária e dos efeitos de sentidos de sujeito-leitor reproduzidor dos sentidos e orador expressivo da leitura. Os modos de ensinar, ancorados na figura do professor, estão associados aos exercícios de oralização de textos e composição escrita. Nosso trabalho contribui para a compreensão da constituição histórica da leitura como objeto de ensino e oferece uma visão mais consistente sobre a historicidade discursiva pela qual se constituiu esse objeto. Por esta pesquisa, ainda podemos compreender alguns dos modos pelos quais se configuram a leitura e o leitor atuais, uma vez que suas imagens indicam (re)construções de outras representações já enunciadas.

Palavras-chave: Discurso pedagógico. Manuais e programas de ensino. História. Leitura.

ABSTRACT

This dissertation proposes a reflection on the historical constitution of reading as an object of teaching in the discourse of Brazilian programs and textbooks throughout the twentieth century. In this process of constitution, we understand that reading is not represented in a homogeneous way, but from the effects of heterogeneous meanings, now taken up again or displaced, in view of the socio-historical and discursive conditions of each moment. Considering this assumption, we intend to investigate the historical constitution of reading and the subject-reader in the pedagogical discourse of programs and manuals of three periods of Brazilian history, corresponding to the 1930s, 1940s and 1950s. In view of this general objective, we established the following objectives specific: 1) To identify the representations of reading, the reader-subject and the modes of teaching produced in the discourse of the programs and teaching manuals selected as units of analysis in each period; 2) Check in which discursive formations these representations are inscribed; 3) Characterize the reading interpretation movements in the pedagogical discourse of each period and in the relation between the periods. The corpus of the research is composed of two archives: the first brings together the official programs of the Brazilian State for the teaching of Portuguese Language of the years 1931, 1942 and 1951; the second is composed of the manuals of the didactic collection *Programa de Português*, by Júlio Nogueira, which had three versions to meet the indications of the three programs of the first file. The methodology of this work is characterized as qualitative, with a discursive-interpretative approach. The analysis of the corpus was carried out in a comparative way, considering the effects and the interdiscursive relations between cuts of the teaching programs and textbooks of each period. Our analysis and methodological approach are based on French Speaking Discourse Analysis and on the History of Linguistic Ideas in Brazil, having as main references Orlandi (1998, 2002, 2005, 2012), Pêcheux (2008, 2014), Razzini (2000) and Souza (1999). The general findings of our analysis of the pedagogical discourse on reading in the cut-off periods indicate a discursive functioning supported by a process of identification between the official and didactic discourses, with some traces of sense displacements caused by the recontextualization and reformulation of meanings. The dominant affiliation to reading, in both cases, refers to the rhetoric-poetic tradition, characterized by the goals of developing literary text appreciation skills, written composition, and expressive oration. We found a regularity between the discourses of the programs and the manuals for the resumption of the literary reading representation and the effects of senses of reader-reproducing subject and reader and expressive of reading. The modes of teaching, anchored in the teacher's figure, are associated with exercises in oralization of texts and written composition. Our work contributes to the understanding of the historical constitution of reading as an object of teaching and offers a more consistent view of the discursive historicity by which this object was constituted. By this research, we can still understand some of the ways in which the current reader and reader are configured, since their images indicate (re)constructions of other representations already enunciated.

Keywords: Pedagogical discourse. Manuals and teaching programs. History. Reading.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. A CONSTRUÇÃO DO SABER ESCOLAR NO BRASIL	16
1.1 HISTÓRIA DO CONHECIMENTO DA LÍNGUA NO BRASIL	16
1.2 O SABER ESCOLAR E OS INSTRUMENTOS LINGUÍSTICOS E DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS	30
1.3 A CONSTITUIÇÃO DO SABER SOBRE A LEITURA	40
2. UMA ABORDAGEM HISTÓRICO-DISCURSIVA DA LEITURA	50
2.1 OS GESTOS DE INTERPRETAÇÃO NA PRODUÇÃO DE EFEITOS E MOVIMENTOS DE SENTIDOS	50
2.2 A LEITURA NA PERSPECTIVA DISCURSIVA	58
3. METODOLOGIA	67
3.1 NATUREZA DA PESQUISA	67
3.2 CONSTITUIÇÃO E DELIMITAÇÃO DO <i>CORPUS</i>	69
3.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	72
4. A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DA LEITURA NO DISCURSO DE PROGRAMAS OFICIAIS E MANUAIS DE ENSINO ENTRE 1930 E 1950: REPRESENTAÇÕES, FILIAÇÕES E MOVIMENTOS	76

4.1 O DISCURSO PEDAGÓGICO SOBRE A LEITURA NA DÉCADA DE 1930.....	76
4.1.1 O Programa de Ensino de Português de 1931	77
4.1.2 A coleção <i>Programa de Português</i> (primeira versão).....	81
4.2 O DISCURSO PEDAGÓGICO SOBRE A LEITURA NA DÉCADA DE 1940.....	89
4.2.1 O programa de Ensino de Português de 1942	90
4.2.2 A coleção <i>Programa de Português</i> (segunda versão)	93
4.3 O DISCURSO PEDAGÓGICO SOBRE A LEITURA NA DÉCADA DE 1950	100
4.3.1 O Programa de Ensino de Português em 1951	101
4.3.2 A coleção <i>Programa de Português</i> (terceira versão)	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS	119
ANEXOS	125
ANEXO A: Documentos referentes ao discurso pedagógico de 1930.....	126
ANEXO B: Documentos referentes ao discurso pedagógico de 1940.....	128
ANEXO C: Documentos referentes ao discurso pedagógico de 1950	132

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa propõe uma reflexão sobre a constituição histórica da leitura como objeto de ensino, e está vinculada ao projeto maior *A língua a conhecer, ensinar e aprender no Brasil: o discurso dos instrumentos linguísticos e didáticos* (FARIAS, 2012). Esse projeto observa que, no Brasil, desde os meados do século XIX, a produção de instrumentos linguísticos e didáticos vem exercendo a função de dizer o que é ou não nossa língua e como podemos nos constituir como sujeitos dessa língua. Esses materiais definem interpretações de língua e de sujeitos com os quais, até hoje, nos des/reconhecemos. O objeto de investigação deste projeto mais amplo é, portanto, a produção do saber linguístico, escolar e social sobre a língua e seus sujeitos no Brasil, materializado em instrumentos linguísticos e didáticos produzidos e em circulação em diferentes momentos da história sociopolítica nacional. Essa produção se constitui historicamente ao longo do tempo e está materializada no discurso de materiais linguísticos e didáticos, gramáticas, manuais, dicionários. Esses materiais são objetos que simbolizam e textualizam a produção do saber, podendo ser compreendidos como elementos constitutivos de representações e interpretações sobre o sujeito, a sociedade e a história.

Ao fazer um recorte do objeto de investigação deste projeto maior, delimitamos a leitura como objeto de pesquisa. Assim como a produção de saber sobre a língua, a leitura também se constitui pela história e está representada, diferentemente, conforme as condições de produção de cada período histórico brasileiro. Essa representação, por ser histórica e heterogênea, apresenta movimentos de sentidos para leitura, sujeito-leitor e modos de ensinar a leitura de acordo com os gestos de interpretação dos sujeitos e suas filiações.

Para observar os movimentos de sentidos e gestos de interpretação sobre a leitura e o leitor no Brasil, elegemos para análise o discurso pedagógico de manuais de ensino de Português. Esses materiais de ensino foram eleitos tendo em vista sua representatividade na sociedade por desempenhar diversos papéis. Dentre suas representações, destacamos que o manual de ensino funciona como instrumento de leitura, portador de posições linguísticas, ideológicas e culturais, suporte de

conteúdo educativo, materialidade de apoio para o ensino e aprendizagem, e ainda é objeto manufaturado de indústrias/comércios com ampla divulgação no meio social.

Orlandi (2001) menciona que o ensino e os manuais didáticos, enquanto objetos históricos, podem e devem ser analisados de modo a promover a relação do sujeito com os sentidos. Essa relação inclui o sujeito, a sociedade e a história ligados à constituição histórica da leitura.

Considerando que o transcurso da história, bem como a constituição dos sujeitos e sua concepção sobre linguagem, se modificam ao longo do tempo, o desenvolvimento deste trabalho enfatiza que, assim como as formas das sociedades, o discurso dos manuais didáticos não permanece o mesmo em diferentes épocas.

Particularizando essa “instabilidade” com relação às produções discursivas vinculadas ao campo didático-escolar, Pedro (1981) afirma que as funções que a escola desempenha são funções que aparecem pautadas nos objetivos da educação e concretizadas nos objetivos curriculares, sendo dependentes das definições de conhecimento e/ou saberes válidos para cada época e sociedade. Nesse sentido, compreendemos que o discurso pedagógico de manuais de ensino mantem relações interdiscursivas com outros discursos. Segundo Castro (1995), esse discurso pedagógico se realiza sob a forma de textos produzidos e transmitidos através de agências/agentes especializados (agências de definição da política educativa, órgãos de gestão do sistema educativo, etc.) posicionados em contextos específicos. Assim sendo, estes textos representam concretizações de um discurso especializado.

Ainda de acordo com Castro (1995), a reprodução do discurso pedagógico é regulada também pelo discurso pedagógico oficial, que condiciona as modalidades de transmissão educacional, designadamente, os significados que são legítimos associar, a forma como esses significados podem ser integrados (a prática pedagógica) e os contextos de transmissão/aquisição (os locais organizacionais), materializados em produções didáticas que veiculam nas instituições de ensino/sociedade.

Tendo isso em vista, consideramos relevante analisar também o discurso pedagógico oficial, textualizado em programas de ensino do Estado, por ele possuir relação constitutiva com o discurso de manuais didáticos. Essa relação discursiva produz efeitos de sentidos para a leitura e a posição sujeito-leitor ao longo da história do Brasil.

Esta pesquisa se inscreve nos campos teóricos e abordagens metodológicas da Análise de Discurso (AD) de linha francesa e brasileira, com as teorias discursivas defendidas por Michel Pêcheux e Eni Puccinelli Orlandi, e no Programa História das Ideias Linguísticas no Brasil (HIL). A AD trabalha com a compreensão do “modo como um objeto simbólico produz sentidos, não a partir de um mero gesto de decodificação, mas como um procedimento que desvende a historicidade contida na linguagem, em seus mecanismos imaginários” (FERREIRA, 1998, p. 202). Assim, investigaremos como o processo discursivo pedagógico de programas de ensino e manuais didáticos brasileiros, em diferentes contextos, produzem sentidos para a leitura, sujeito-leitor e modos de ensinar, expondo suas representações, filiações e movimentos de sentidos. O Programa HIL, campo de pesquisa que trabalha com a história do saber (meta)linguístico e com a questão da língua e da brasilidade na qual se desenvolveram estudos sobre a história da língua portuguesa no Brasil, fornecerá suporte teórico-analítico para observar essa produção de sentidos sobre a leitura associada a sua constituição histórica em diferentes períodos históricos.

Considerando o objeto leitura no discurso de programas e de manuais de ensino, procuraremos dar resposta aos seguintes questionamentos: como a leitura e o sujeito-leitor se constituíram historicamente no discurso pedagógico de programas e manuais de ensino de português no Brasil? Como são representados em programas e manuais os sentidos da leitura, do sujeito-leitor e dos modos de ensinar a leitura? Em que filiações discursivas se inscrevem esses sentidos? Que movimentos de interpretação caracterizam o discurso pedagógico oficial e didático em cada momento histórico?

Tendo em vista essas questões, nosso trabalho tem o objetivo geral de investigar a constituição histórica da leitura e do sujeito-leitor no discurso pedagógico de programas e manuais de ensino de três períodos da história brasileira, correspondentes às décadas de 1930, 1940 e 1950. Em função desse

objetivo geral, estabelecemos os seguintes objetivos específicos 1) Identificar as representações¹ da leitura, do sujeito-leitor e dos modos de ensinar a leitura produzidos no discurso de programas e manuais de ensino selecionados como unidades de análise em cada período; 2) Verificar em que filiações discursivas se inscrevem essas representações; 3) Caracterizar os movimentos de interpretação da leitura no discurso pedagógico de cada período e entre os períodos.

A constituição do *corpus* desta pesquisa consistiu de uma seleção de um conjunto de materiais de língua portuguesa, recolhido ao longo da pesquisa de Doutorado do professor-orientador deste trabalho, que faz parte do arquivo dos instrumentos linguísticos e didáticos do português brasileiro, entre os anos de 1881 a 1981. Realizada uma observação geral deste conjunto de instrumentos linguísticos e didáticos, em função dos objetivos traçados para este trabalho, selecionamos dois arquivos para análise: Programas oficiais do Estado e manuais didáticos de Português. Nosso *corpus* assim se caracteriza pelo tipo complexo e heterogêneo, visto que ele está composto de dois arquivos distintos em sua materialidade, mas discursivamente relacionados.

O primeiro arquivo de análise é constituído de Programas de Ensino formulados pelo Estado para as décadas de 1930, 1940 e 1950. O discurso desses programas produz efeitos e movimentos de sentidos atribuídos à produção de conhecimento sobre a leitura e a posição do sujeito-leitor para cada período selecionado. Esses documentos oficiais propunham uma forma de organização do ensino a partir de conteúdos, exercícios e pela indicação dos próprios modos de ensinar para cada período. Os recortes discursivos que selecionamos deste arquivo são referentes ao discurso sobre a leitura/leitor/modos de ensinar.

O segundo arquivo é composto de coleções de manuais didáticos intitulados *Programas de Português*, de Júlio Nogueira, que foram produzidas e reformuladas ao longo das décadas de 1930, 1940 e 1950. Esses manuais são livros próprios para o ensino da língua portuguesa e estão referenciados, respectivamente, com as séries escolares. Para a década de 30, há uma coleção de três manuais didáticos, indicados para 1^a, 2^a, 3^a e 4^a séries; para a de 40, tem-se também um conjunto de

¹ Consideramos a noção de representação pela filiação discursiva como sendo efeito de sentido. De acordo com Orlandi (2005, p. 63), efeito de sentido é o “efeito produzido pela inscrição da língua na história, regida pelo mecanismo ideológico”.

três livros, sendo dois deles destinados à Antologia (um para 1ª e 2ª séries, outro para 3ª e 4ª), e um para Gramática (para os quatro níveis escolares, conjuntamente); para o período de 1950, a coleção é organizada em dois livros que trata, conjuntamente, de Antologia e Gramática (um para 1ª e 2ª séries, outro para 3ª e 4ª). Os espaços escolhidos para extrair os recortes discursivos e observar neles as filiações, representações e movimentos de sentidos sobre a leitura nos discursos dos manuais foram os prefácios, a organização da obra e as atividades de leitura, quando presentes. Consideramos que esses lugares contem elementos consideráveis que indicam efeitos de sentidos para leitura, sujeito-leitor e modos de ensinar.

Delimitamos nosso período histórico de investigação por ele demarcar o início do ensino oficializado pelo Estado, a partir dos programas de ensino. Foi a partir da década de 1930 que a produção de conhecimentos sobre a língua no Brasil passou a ser regulamentada pelo discurso oficial.

A metodologia deste trabalho se caracteriza pela pesquisa qualitativa, com abordagem discursivo-interpretativa. A análise do *corpus* selecionado será feita de forma comparativa, considerando os efeitos e as relações interdiscursivas entre os recortes dos programas de ensino de cada época e os textos dos recortes dos manuais didáticos, respectivamente.

O trabalho com programas e manuais de ensino de períodos mais retrocedidos da contemporaneidade nos permite ter uma visão mais consistente sobre a historicidade discursiva pela qual se constitui a leitura como objeto de ensino no discurso pedagógico brasileiro. Em decorrência dessa visão, podemos compreender os modos pelos quais se concebem a leitura e o leitor atualmente, visto que eles indicam (re)construções de práticas de ensino, segundo suas condições de produção.

Assim sendo, o conhecimento histórico sobre a leitura no Brasil é pertinente na sua relação com o presente, uma vez que a sua constituição foi/é dada pela/na historicidade e a representação contemporânea da leitura no discurso pedagógico atual só foi possível pelos “ecos” de outras representações já-tidas. É nesse

emaranhado de processos históricos e discursivos que o presente trabalho se reconhece.

Para alcançar os objetivos traçados, esta dissertação está organizada em quatro capítulos, sendo dois de fundamentação teórica, um de metodologia e outro de análise. No primeiro capítulo, discutimos sobre ideias relacionadas à constituição do saber escolar no estado brasileiro, considerando, inicialmente, a questão da história da língua no país. Em seguida, relacionamos este ponto aos instrumentos linguísticos e didáticos de Língua Portuguesa, afunilando a discussão em torno da leitura, sujeito-leitor e modos de ensinar, aspectos esses selecionados para investigação neste trabalho.

No segundo capítulo teórico, discorreremos sobre a abordagem discursiva, campo teórico-metodológico e analítico que abarca nossa pesquisa. Nesta parte, tratamos de, além de evidenciar a linha de pesquisa a que este trabalho se filia – Análise de Discurso de linha francesa –, discutir sobre os conceitos centrais que servem para nossa análise: *filiações de memória, efeitos e movimentos de sentidos e gestos de interpretação*. Esses pressupostos indicam o movimento da análise discursiva que realizamos com os dois arquivos que constituem o nosso *corpus* complexo de pesquisa.

Após os capítulos de fundamentação, apresentamos o de Metodologia, responsável por evidenciar a natureza da pesquisa, a constituição e delimitação do *corpus*, assim como os procedimentos adotados para realização da análise do objeto leitura, em face dos objetivos da pesquisa. Por este trabalho estar inscrito no campo da AD, compreendemos que as questões metodológicas, por não prescindirem uma compreensão dos marcos teóricos da questão discursiva geral, se apresentam após a fundamentação teórica e antecedem o capítulo de análise.

Em seguida, expomos o capítulo de análise dos dados. Nele, consideramos uma análise comparativo-discursivo entre os recortes de programas oficiais da década de 1930, 1940 e 1950 e os recortes de manuais de cada época, para observar as filiações, efeitos e movimentos de sentidos da leitura de cada período e entre os períodos.

1. A CONSTRUÇÃO DO SABER ESCOLAR NO BRASIL

1.1 HISTÓRIA DO CONHECIMENTO DA LÍNGUA NO BRASIL

O estudo da língua nacional no Brasil se desenvolveu, inicialmente, a partir de estudos diversos em gramáticas e em outros materiais com finalidades pedagógicas ou, ainda, com fins apenas descritivos. De acordo com Guimarães (2004), os estudos que envolvem essa língua “vão tomar corpo num movimento geral das ideias que se desenvolve a partir da segunda metade do século XIX.” (GUIMARÃES, 2004, p. 23).

Segundo Orlandi (2002), estudos históricos que levassem em conta o social e o político, quando eram feitos, também se revelavam fragmentários e não pensavam a língua, os seus falantes, a sociedade que a constituía e o próprio funcionamento do Estado, suas jurisdições e relação com a ciência. Nesse contexto, a autora demarca a necessidade de pensar a história da língua e sua relação sócio-histórica, visto que elas são constitutivas e significam mutuamente. Assim, consideramos esta posição discursiva para situar a nossa discussão sobre a história do conhecimento da língua e sua constituição no Brasil.

Orlandi (2002) desenvolve um trabalho acerca de questões gerais sobre a constituição da língua nacional, do pensamento sobre a linguagem no Brasil e das políticas de língua subjacentes a esse pensamento e nos esclarece que é preciso pensar que a história da linguística mostra suas oscilações, pendendo para “língua” ou para as “línguas”. Ao apontar a presença de “língua” ou “línguas”, a pesquisadora nos incita a pensar sobre as alianças existentes entre a história do Brasil e a história da Europa e, assim, seus discursos sobre a língua. Essa relação, posta pela colonização, nos permite compreender a história de constituição de um saber sobre a língua conexo à construção da própria língua nacional. Deste modo,

Tomando a posição da análise de discurso, e pensando o conhecimento como um discurso (M. Pêcheux, 1975), podemos nos situar no ponto em que o sujeito desse conhecimento pode ser observado nesse seu horizonte de retrospecto e de projeção, e visamos assim não a reconstrução de uma história, mas o processo pelo qual ela se conta. (ORLANDI, 2002, p. 12).

No contexto brasileiro, esse processo pelo qual a história da língua perpassa tem relações complexas com o interdiscurso, com uma história da linguagem mesclada de influências europeias, portuguesas. Nessa interdiscursividade, destacamos a presença da *língua imaginária e fluida* (ORLANDI, 2002), constituídas pela relação de influência entre as línguas portuguesa/brasileira. Gadet (2010) propõe uma divisão *metodológica* entre a língua *imaginária* e língua *fluida* e atenta para o fato de que existe língua e línguas, ou em seus termos, “a língua gramatical” e o “corpo pleno da língua”. Para compreendermos a língua tal como ela se constitui no Brasil, consideramos a seguinte questão:

Em nosso imaginário (a língua imaginária) temos a impressão de uma língua estável, com unidade, regrada, sobre a qual, através do conhecimento de especialistas, podemos aprender, termos controle. Mas na realidade (a língua fluida) não temos controle sobre a língua que falamos, ela não tem a unidade que imaginamos, não é clara e distinta, não tem os limites nos quais nos asseguramos, não sabemos como imaginamos, ela é a profundidade e movimento contínuo. Des-limite. É com esta relação tensa e contraditória que trabalhamos, entre a língua fluida/língua imaginária, quando trabalhamos com a língua em funcionamento. (ORLANDI, 2009, p. 18-19).

Ao pontuar uma distinção “meramente” metodológica de língua imaginária como “sistema fechado, normas, artefato do linguista” e a língua fluida como “a língua no mundo, sem regras que aprisionem, língua no acontecimento do significar na relação de homens com homens, sujeitos e sujeitos” (ORLANDI, 2002, p. 13), a pesquisadora ressalta que essas noções são pensadas uma em relação à outra. Por pensá-las de modo relacionado, podemos compreender também a ligação dessas noções com outras, como a da própria língua, da língua materna, nacional, dialeto, geral, etc. e sua constituição com influências e empréstimos de outras línguas.

Esses conceitos de língua imaginária e língua fluida nos ajudam a compreender a dimensão na qual estava imersa a leitura no período de maior sistematização e controle do ensino brasileiro. Através dos documentos oficiais, o Estado propunha a “idealização” do ensino da língua imaginária, na qual os alunos deveriam apreender a leitura tal como pretendiam, segundo os objetivos de ensino filiados à retórica.

Tendo em vista a interdiscursividade entre as noções de língua, pontuamos que a história da língua no Brasil não é um “reflexo” do que se passa em outro lugar. Essa história se relaciona, pelas suas condições sócio-históricas, com o período de colonização. Portanto, o português do Brasil é uma historicização singular, efeito de uma produção em tempo e espaço particular diferente do de Portugal. Para Orlandi (2002, p. 23), “a nossa língua significa em uma filiação de memória heterogênea. Essas línguas se filiam a interdiscursividade distintas como se fossem uma só. Esse efeito de homogeneidade é o efeito da história da colonização.”

Essa filiação de memória heterogênea, na qual a nossa língua significa, nos remete à compreensão do que destacamos sobre a rede interdiscursiva entre as línguas. Sobre isto, Orlandi (2009) assegura que

A língua não é una, a língua não é uma, as línguas mudam, as línguas entram em contato, desaparecem, se criam novas, estão sempre em movimento. Mas as línguas não são objetos etéreos. São fato social, histórico, são praticadas, funcionam em condições determinadas, tem materialidade, fazem história. As práticas simbólicas, que são as línguas, funcionam pelo político. Relações de poder regem seu funcionamento e é impossível pensá-las fora destas condições que, para resumir, eu chamaria de político-históricas. Em diferentes momentos da história as relações de poder se organizam e declinam de modo diferente suas relações com a língua e entre as línguas, nas e entre as diferentes sociedades. (ORLANDI, 2009, p. 171).

Considerada essa relação político-histórica das línguas, situamos o espaço simbólico no qual nossa língua nacional se reconhece e significa. A história da constituição da língua no Brasil está “estruturalmente ligada à constituição da forma histórica do sujeito sociopolítico, que se define assim na relação com a formação do país, da nação, do Estado.” (ORLANDI, 2002, p. 21). É nesse sentido que

compreendemos que “[...] a questão política não se ausenta nunca quando a questão é a língua, a identidade, a história.” (ORLANDI, 2009, p. 190).

A constituição da língua nacional se deu basicamente por dois pontos, conforme discute Orlandi (2002). De um lado, “a história das ideias se produz em condições determinadas e nelas entra a história de constituição da língua nacional” (p. 15); de outro, “como a questão da língua é uma questão do Estado, a produção de conhecimento sobre a língua se apresenta como uma das formas da relação entre a unidade e as diferenças no território nacional e diante dos colonizadores.” (p. 15). Situamo-nos neste segundo ponto para discutir a constituição da língua nacional. Nosso modelo de constituição reflete modelos conhecidos e legitimados na época de colonização: a construção de uma língua literária; de uma língua comum pelo desenvolvimento hegemônico da burguesia; de uma língua nacional regida pela vontade de um Estado forte.

Nesse entremeio dos modelos de constituição da língua, ressaltamos que a colonização e o deslocamento da língua para um território diferente promoveram “uma historicização da língua que acompanha todo um processo de gramatização”, “um espaço político da língua e das políticas da língua, no presente caso, a portuguesa.” (ORLANDI, p. 15). Esses processos históricos não são diretamente visíveis na língua(gem), visto que a história não é evolução e continuidade, mas deslocamento e funcionamento. Segundo Orlandi (2009), o processo de *historicização* ocorreu devido a esse deslocamento/funcionamento da língua em Portugal e no Brasil. Para a autora,

A unidade e variedades da língua praticada aqui não refere mais o português do Brasil ao de Portugal, mas a sua unidade e variedades existentes no Brasil. Muda o regime de universalidade da língua que passa a ter sua referência no Brasil, na convivência de povos de línguas diferentes aqui, em um novo espaço de comunicação. (ORLANDI, 2009, p. 172).

Essa historicização trata ainda de outro processo que lhe é constituinte, o de *descolonização linguística*. Deste modo, “se na colonização o lugar de memória pelo qual se significa a língua e seus falantes é Portugal, no processo de descolonização esta posição se inverte e o lugar de significação é deste lado do Atlântico, com sua

memória local, a do Brasil.” (p. 172). Esses dois processos – colonização e descolonização – tem a ver com o modo como as sociedades se estruturam politicamente em relação aos países, Estados, Nações e que, conseqüentemente, produzem seus gestos de interpretação e efeitos de sentidos para a língua e seus sujeitos.

Sobre as diferentes formações discursivas na mesma língua, Orlandi (2002) nos incita a refletir sobre o efeito de unidade que pensamos ter a língua nacional:

[...] a heterogeneidade linguística no sentido de que joga em “nossa” língua um fundo falso, em que o “mesmo” abriga no entanto um “outro”, um “diferente” histórico que o constitui ainda que na aparência do “mesmo”: o português-brasileiro e o português-português se recobrem como se fossem a mesma língua, no entanto não são. Discursivamente é possível vislumbrar esse jogo de prestigitação pelo qual no mesmo lugar há uma presença dupla, de pelo menos dois discursos distintos, efeitos de uma clivagem de duas histórias na relação com a língua portuguesa: a de Portugal e a do Brasil. (ORLANDI, 2002, p. 23).

Essa conjuntura heterogênea na qual se inscreve a língua portuguesa no Brasil marca a necessidade do processo de *gramatização brasileira do português*, que se instalou e participou da configuração da nacionalidade no século XIX, segundo Guimarães (2004). A gramatização pode ser definida como um ato político que expôs, inicialmente, a questão de que o estado brasileiro não era mais subordinado ao português e que as condições culturais, econômicas e políticas desses estados eram diferentes, assegurando o processo de descolonização Brasil-Portugal.

Feita de “brasileiros para brasileiros”, esta gramatização tornou visível a historicização da língua e se significou como um “lugar de construção e de representação da nossa identidade e da nossa unidade (Língua/Nação/Estado) brasileira, através do seu conhecimento e ensino.” (ORLANDI, 2009, p. 175).

Essa língua nacional foi então se constituindo ao longo do século XIX através do seu conhecimento e ensino no estado brasileiro. Para compreender esta constituição, consideramos pertinente o trabalho realizado por Razzini (2000). A pesquisadora investigou a *Antologia Nacional* (Fausto Barreto e Carlos de Laet) e o

ensino de português e de literatura entre os anos de 1838 a 1971 no Brasil, e oferece um “breve histórico”² de transformações que o ensino de português e literatura sofreu ao longo dos séculos XIX e XX.

Neste capítulo, interessa-nos não a descrição das cargas horárias do ensino e sua distribuição curricular, mas as informações sócio-históricas que dizem respeito à constituição da história da língua nacional, sobretudo nas décadas de 1930, 1940 e 1950, momento de maior controle do ensino pelo Estado brasileiro e que diz respeito ao período de produção e circulação do nosso *corpus* de pesquisa.

Como vem sendo exposto, a língua portuguesa no Brasil se constituiu heterogeneamente, mantendo relações interdiscursivas com outras línguas, das quais destacamos o português de Portugal. Segundo Orlandi (2002), a história de nossa língua, de nosso sujeito brasileiro, pode ser percebida, apreendida, no modo como ela é ensinada. É pelo ensino, sobretudo, que se propaga e legitima o conhecimento sobre a língua.

Ao observar o contexto escolar brasileiro, Razzini (2000) assegura que a realidade dele era bem diferente dos centros europeus no século XIX. Enquanto a maioria da população permanecia analfabeta, uma pequena elite se preparava para ingressar no curso secundário, a fim de obter o diploma de bacharel o mais rápido que pudesse. Disto, reafirmamos que nesse período as condições sócio-políticas, econômicas e culturais dos dois polos – Brasil e Portugal – já eram acentuadamente divergentes.

Em sua tese, Razzini (2000) se debruça sobre os *programas de ensino do Colégio Pedro II*, desde o primeiro regulamento (1838) até a Lei 5.692 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1971). O papel de relevo atribuído pelo Estado brasileiro ao referido Colégio Pedro II o denotava como estabelecimento padrão para o ensino secundário.

Vários foram os programas de ensino estabelecidos pelo Colégio modelo e apresentados como válidos e legítimos para todo o território nacional. Os sentidos para o ensino de português e literatura se deslocavam e se apresentavam por meio

² Capítulo II – Breve histórico do português e da literatura no ensino secundário: “a ascensão do português e da literatura brasileira”. Tese de doutorado de Marcia de Paula Gregorio Razzini (RAZZINI, 2000).

de decretos e regulamentações que emergiam em toda década, durante os séculos XIX e XX. Por vezes, havia a produção de mais de um programa por período. As alterações desses documentos se referiam as cargas horárias, conteúdos, a ênfase ou supressão de uma disciplina em detrimento de outra, dadas as condições sócio-históricas em que o ensino de língua ia se constituindo nacionalmente.

Segundo Razzini (2000), nos períodos de 1830 a 1840, o ensino de língua era constituído pelo estudo da gramática, que sempre antecedia o aprendizado da retórica e da poética. Essa ordem de estudos foi herdada da formação clássica e estava bem representada no currículo do Colégio Pedro II. “Neste período o ensino de língua portuguesa estava mais dependente do ensino de latim do que estaria posteriormente.” (p. 38). Sobre a ênfase e legitimidade da formação clássica, Souza nos esclarece que

Durante o século XIX, há no Brasil, ao longo de um período que coincide quase integralmente com o ciclo do Império, um grande interesse pelos estudos da retórica (a que se anexam ou com que se confundem os de poética), interesse traduzido por várias publicações e pela inserção das disciplinas mencionadas nos currículos escolares. (SOUZA, 1999, p. 1).

Tratando sobre a vertente retórico-poética, Souza (1999) aponta a relevância de sua pesquisa ao afirmar categoricamente que essa vertente está intrinsecamente relacionada ao projeto nacionalista com o qual se identifica a história literária do Brasil.

Segundo o pesquisador, a civilização da época supervalorizava essa formação clássica, em que “[...] no âmbito luso-brasileiro, a contiguidade entre retórica e poética tornou-se verdadeira norma no sistema de ensino, constituindo ambas uma só disciplina” ou, mais exatamente, “funcionando cada qual como um módulo da mesma disciplina, para efeito de organização do currículo escolar.” (SOUZA, 1999, p. 15). A retórica era mais do que um conjunto de técnicas empregadas na composição. De acordo com o autor, a retórica “magnifica sua presença” se transformando no próprio ambiente em que se desenvolvem os processos educativo e social.

Em 1850, os pontos de retórica e poética eram baseados nos gêneros definidos por Aristóteles (e depois sistematizados por Quintiliano), ressaltando, de um lado, o estudo dos tropos e figuras retóricas, e de outro, a epopeia, onde foram introduzidos novos elos à tradição greco-romana, exemplificando a épica europeia e já incluindo a épica brasileira, conforme expõe Razzini (2000). Essa aproximação com os clássicos greco-latinos parece ter sido a maneira para o estabelecimento dos clássicos nacionais, portugueses e brasileiros, segundo a pesquisadora.

A nacionalização do ensino secundário começa a ser evidenciada quando os programas são reformulados em 1855 e introduzem um currículo que implicava o uso de textos nacionais para as aulas de português. Esta foi uma “discreta, porém segura, ascensão do estudo da língua portuguesa e de sua literatura” (RAZZINI, 2000, p. 43). O estado brasileiro, ainda em uma condição periférica, tendia a estudar as literaturas europeias, com o propósito de manter contato com uma “civilização moderna” – sendo os expoentes a Inglaterra e a França –, e também de encontrar “modelos” para construção da literatura nacional, oriunda da portuguesa e ainda dependente dela.

No programa de 1858, nossa literatura ganhou adjetivo pátrio. Havia agora a distinção entre autores “portugueses” e “brasileiros”. No entanto, essa distinção não implicava a independência de nossa literatura com a portuguesa, como pretendiam alguns românticos, “implicava sim na filiação da literatura brasileira à tradição clássica e europeia, via Portugal” (RAZZINI, 2000, p. 50) – filiação essa que seria “enfraquecida depois da Proclamação da República, mas que sobreviveria durante décadas nos compêndios do século XX”.

Em 1860, o ensino de línguas ainda seguia o percurso que ia das literaturas clássicas as mais modernas. O foco do currículo enfatizava a origem e transformação de uma língua viva, a portuguesa, cuja literatura era “testemunha documental de cada época, legitimando manifestações literárias, valorizando tanto a poesia e a oratória, como também os gêneros menos nobres.” (RAZZINI, 1999, p. 54). Segundo a pesquisadora, até 1869, o ensino de Português era “insignificante” no currículo da escola secundária, onde predominavam as disciplinas clássicas, sobretudo o Latim.

Essa formação clássica esteve vigente durante o período colonial, metade do século XVI até a primeira metade do século XIX, período em que tínhamos uma “educação linguística e literária, com o destaque para o latim e sua literatura, e mais gramática portuguesa e retórica (nesta última subsumida a poética).” (SOUZA, 1999, p. 25).

Na década seguinte, houve uma ampliação do estudo de português, que absorveu práticas pedagógicas que até então estavam reservadas às matérias mais adiantadas, como a “Gramática Filosófica”, “Retórica”, “Poética” e a “Literatura Nacional”. Teve ainda a indicação de leitura dos autores clássicos, ponto de partida e referência do estudo da língua associados ao ensino de gramática nacional, indicados também para os “exercícios de redação” e para as “composições”. Essa indicação estabelece a “ligação entre ler e produzir textos com qualidade, práticas até então exclusivas da retórica e da poética.” (RAZZINI, 2000, p. 59). Ao pensar sobre essas práticas, Souza (1999, p. 86) pontua que “[...] um dos mais imediatos objetivos da educação retórica no nosso século XIX era a formação de escritores – a arte de escrever – e que, entre esses objetivos, os tratadistas deste século ainda incluíam a “capacidade de *admirar* as composições escritas” (p. 104) – a leitura dos textos.

Neste período, o programa de ensino também dá sinais de que novas teorias linguísticas chegavam à escola, propondo a comparação do vernáculo com o latim e estudando as influências que ele recebeu de outras línguas, tais como das línguas modernas, árabe e indígena. Este movimento aponta para um “abrasileiramento” do português, e demarca que, cada vez mais, o país estava buscando a implantação da cultura nacional. Embora fincado na tradição, o Colégio Pedro II estava atento às inovações, de acordo com as observações de Razzini (2000).

No final da década de 1880, há um esforço para nacionalizar e simplificar as adoções de compêndios nas aulas de português. A autora ressalta que esse processo e esforço de nacionalizar a língua, desde o fim de 1869, já apresentava o português como disciplina em ascensão, cujo desenvolvimento, ainda que sujeito a variações, foi sempre crescente.

O processo de nacionalização ganhou força em 1890. Na primeira reforma republicana, o ensino do vernáculo foi enfatizado nos assuntos brasileiros dentro das disciplinas de história, geografia e literatura, e houve o desaparecimento de disciplinas ligadas ao “antigo regime” (religião, filosofia e retórica). Também havia o interesse em imprimir um “ensino moderno” que estivesse mais comprometido com a ciência e a pátria, incluindo novas disciplinas históricas, dando preferência por compêndios brasileiros. Nesse período, a língua e a literatura brasileira não seguiam com semelhante distribuição de carga horária e distribuição por séries. Conforme a pesquisadora,

Enquanto a ascensão do português atingia vários níveis (do ensino primário aos exames de ingresso nos cursos superiores), a ascensão da literatura brasileira, apesar de muito significativa com a introdução da disciplina História da Literatura Nacional, era bem mais tímida, restrita ao curso de Letras. [...] a Retórica e a Poética vinham sendo absorvidas pelas disciplinas em ascensão, Português e Literatura Nacional. Assim, paralelamente à apresentação histórica da língua portuguesa e da literatura brasileira, a redação e a composição eram enfatizadas nas aulas de português, e as categorias retóricas e poéticas, da divisão por gêneros, sobreviviam nas aulas de literatura e nos compêndios de história literária. (RAZZINI, 2000, p. 89- 90).

Em 1895, o estudo de português foi novamente abreviado e voltou aos limites de 1870. Por outro lado, quase todos os compêndios no programa de 1895 eram de autoria de professores brasileiros, marcando a nacionalização do ensino de português no colégio modelo e, conseqüentemente, em todo território brasileiro.

Nos períodos de 1900, 1910 e 1920, Razzini (2000) descreve o ensino com poucos movimentos de sentidos para a instrução didática nacionalista de língua e literatura brasileira. O ensino do vernáculo passou a acompanhar a mesma tendência do ensino das línguas estrangeiras, com fins de que o aluno se familiarizasse com a sua correspondente evolução literária, além do intuito de estimulá-lo a “expressar-se oralmente ou por escrito”. Em 1920, a literatura brasileira foi separada do ensino do vernáculo. Contudo, a reforma feita nesta década vigorou até 1930. Essas alterações de carga horária, separação de disciplinas, tiveram uma vigência curta, visto que a Revolução de 30, que depôs o presidente Washington

Luís e marcou a ascensão de Getúlio Vargas, trouxe novas determinações para o ensino no Brasil.

Até então, o que percebemos é o funcionamento de programas de ensino com sucessivas variações de conteúdos, disciplinas, formulados pelo gesto de interpretação da escola modelo – e seus constituintes, e adotadas no Brasil sem intervenção do Estado. Neste período, a história da língua nacional vai sendo constituída de forma menos controlada, dependente da formação escolar defendida por professores e responsáveis educacionais do Colégio Pedro II. Só após o período pós-revolução de 1930, com a política de Getúlio Vargas, temos a regularização do ensino de português no país. Esse governo estava carregado de ideologias patriotas que buscavam firmar o Brasil como Estado com economia, política, cultura e língua nacional.

As três décadas seguintes dizem respeito ao período dos manuais e programas de ensino que consideramos como *corpus* deste trabalho. No contexto sócio-histórico brasileiro desta época, temos o período de 1930 a 1945, chamado de Estado Novo (1937-1945) e conhecido também como “Era Vargas”, pela forte razão de seu controle no estado brasileiro. Temos no início da década de 1930, o primeiro programa de ensino de âmbito nacional formulado pelo Estado: Decreto nº 19.890 de 18 de abril de 1931.

Nesse programa, a distribuição das aulas de línguas ressalta a precedência do estudo do vernáculo sobre as outras línguas e a queda do ensino clássico na formação fundamental. Temos uma abordagem mais enfática da leitura e menos teórica da gramática, arrefecendo a febre gramatical da década de 20. 1930 foi a década que marcou a consolidação da história da língua nacional pelo regulamento oficial do Estado, que também em 1930, centralizou e deteve o “controle dos livros didáticos a partir do Ministério da Educação e Saúde, tirando mais esta função do Colégio Pedro II.” (RAZZINI, 2000, p. 101).

Com o controle estatal, os compêndios e livros didáticos autorizados para o ensino da língua nacional passaram a receber um número de registro, impresso na capa do livro, com os dizeres “Livro de uso autorizado pelo Ministério da Educação”

e o seu preço de venda não poderia ser alterado sem que tivesse uma prévia licença da Comissão.

O Decreto 1.006 de 30 de dezembro de 1938, sob o Art. 20, indicava uma série de “causas” que impediam “a autorização do livro didático”. Essas causas estavam ligadas à ideologia do Estado que esperava promover a unidade, a honra e o regime político nacional; o chefe da Nação, nossas tradições e figuras históricas; que fosse otimista quanto ao nosso destino, que apaziguasse o regionalismo e o racismo; que ele tolerasse várias religiões, que promovesse a família e o casamento; que inspirasse o amor à virtude e induzisse ao esforço individual. De modo geral, o livro didático deveria cumprir as funções pedagógicas que lhes estavam intrínsecas e que pudesse propagar o regime que se instalava no país.

A década de 1940 se caracterizou por “uma série de reformas de ensino conhecidas como Leis Orgânicas, quase todas realizadas sob o Estado Novo (1937-1945) de Getúlio Vargas”. (RAZZINI, 2000, p. 103). O objetivo do ensino era nacionalista e o estudo da língua, história e geografia ocupava vasto e privilegiado espaço no programa de ensino oficial desta década. Tal patriotismo ditou também os temas preferenciais dos textos de leitura do curso ginasial. Esses assuntos estavam ligados as “causas” ideológicas que impediam a autorização de uso dos livros didáticos da época, decretadas em 1938 (decreto-lei 1.006), confirmando o projeto ideológico do Estado Novo.

No período Pós-Segunda Guerra Mundial, o fascismo foi derrotado e Vargas foi obrigado a renunciar em 45. O período conhecido como República Nova ou República de 46 se inicia com essa renúncia e a posse do General Eurico Gaspar Dutra, eleito no ano seguinte. Com o governo “falido”, sem força e moral para permanecer a disseminação da ideologia nacionalista através do ensino, foi publicado um novo programa válido para década de 50.

Essa reformulação foi feita sob o governo democrático de Vargas, que retornou ao poder entre 1951 e 1954, e também pela ordem do Ministério da Educação e Saúde. Eles incumbiram a Congregação do Colégio Pedro II de elaborar “os programas das disciplinas” que lá fossem lecionadas. Esses programas foram “adotados por todos os estabelecimentos de ensino secundário do país” (portaria

614, 10 de maio de 1951), fazendo o ensino brasileiro reviver a longa tradição do Colégio Pedro II, citado novamente como “o estabelecimento padrão do ensino secundário”. (RAZZINI, 2000, p. 106). Neste programa foram eliminados os “excessos” e reduzidas as “prolixidades” em relação ao programa de ensino anterior. De forma aparente, a leitura patriótica não era enfatizada, contudo, continuavam implícitos os objetivos tradicionais da leitura.

A preocupação do estudo histórico da nossa literatura se ocupava da situação geral americana, sobretudo com os Estados Unidos da América (EUA), do que filiado ao estudo das literaturas europeias de línguas latinas, como havia sido até a década de 30. Essa menção aos EUA, segundo Razzini (2000), refletia a importância econômica e cultural que este país passou a exercer sobre o Brasil desde o começo da década de 40, quando financiou a instalação da Companhia Siderúrgica Nacional do Rio de Janeiro.

No contexto geral da década de 1950,

[...] os programas de português da década de 1950 revelam a manutenção das diretrizes do ensino secundário estabelecidas durante o Estado Novo, cujo decreto-lei 4.244, era sempre evocado nas portarias ministeriais. Enquanto isso, o projeto de lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, encaminhado em 1948, dando maior liberdade às escolas para organizarem seus currículos mediante a fixação de disciplinas obrigatórias e disciplinas optativas, jazia no Congresso sem aprovação. (RAZZINI, 2000, p. 108).

Em 1960 foram aprovadas as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sob o governo de João Goulart, após renúncia de Jânio Quadros (em 1961). Esta política de descentralização deu autonomia às faculdades e universidades para realização dos concursos de habilitação, desde que sua regulamentação constasse nos estatutos da instituição superior e fosse aprovada pelo Conselho Federal de Educação. Essa aparente autonomia, contudo, funcionava sob o olhar do Estado. Esses fatos históricos referentes à história da língua portuguesa no Brasil nos revela a evidente relação constitutiva entre os discursos pedagógicos oficial e didático.

Com o fim da longa hegemonia da formação clássica na escola secundária, a língua vernácula assume posição de disciplina obrigatória. Ela passou a ser

composta por três partes a partir de 60: “expressão oral”, “expressão escrita” e “gramática expositiva”. Os conteúdos eram oferecidos de forma gradativa e sistematizada e a abordagem histórica da literatura passou a considerar também o ponto de vista sociológico.

No período de 1970, a liberdade conferida pela lei de 1961 foi cerceada pela repressão política que se instalou com o regime militar após o golpe de 1964. Nas décadas de 60, 70, o controle rígido do sistema educacional que tivemos com o Estado Novo fluiu de forma menos aparente. Com as áreas de “comunicação e expressão, estudos sociais e ciências”, e com uma “parte diversificada” voltada para o ensino técnico, no currículo escolar não havia espaço para o latim (para o 1º e 2º graus), adotado apenas no curso de Letras. Essa mudança se deu no fim do período de ditadura militar no país, momento em que houve certa liberdade para discussão de textos e ideias nas aulas. Assim, o ensino de português passou a admitir, cada vez mais, variados textos para leitura, desde os tradicionais excertos literários (ampliados com a literatura contemporânea), até todo o tipo de manifestação “gráfica”, incluindo textos de outras disciplinas, como os sociais, científicos, jornalísticos, entre outros, segundo descreve Razzini (2000).

As décadas seguintes apontam para movimentos e deslocamentos de sentidos para conceber e ensinar a língua nacional. Não trataremos sobre essas décadas, visto que nossa pesquisa investiga a constituição histórica da língua/leitura nos períodos em que houve maior controle sob os sujeitos e sentidos para o ensino.

A constituição da história da língua portuguesa no Brasil foi configurada a partir do ensino, este relacionado às condições sócio-históricas em que o país se encontrava nos séculos XIX e XX. O período entre as décadas de 1930 e 1950, que mais interessa a nossa pesquisa, marcou a consolidação dessa história sob a regularização do ensino do português no país. É sob o discurso pedagógico dos programas e manuais dessas décadas que tratamos sobre a constituição histórica da leitura como objeto de ensino.

Esses instrumentos de ensino são fundamentais no processo de constituição da identidade nacional através do ensino de língua, visto que eles veiculam os

conhecimentos e conteúdos que devem ser trabalhados em sala, conforme as indicações parametrizadoras oficiais.

1.2 O SABER ESCOLAR E OS INSTRUMENTOS LINGUÍSTICOS E DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS

Desde o período de 1980, a história do livro didático (LD) tem sido tema de diversas pesquisas, sobretudo as que se situam nos campos da História e da Educação. Em pleno desenvolvimento, essa área de investigação tem o LD como portador de múltiplas funções e propõe que ele deve ser observado segundo suas condições de produção e circulação. Essas condições dizem respeito às situações sócio-históricas em que foram produzidos e em que circularam esses manuais, ao conhecimento posto como legítimo para ser veiculado por eles, entre outros fatores.

Nossa pesquisa, então, trata do discurso (e representação) de manuais didáticos de Língua Portuguesa (LP) na constituição histórica e simbólica da leitura como objeto de ensino no Brasil. Para desenvolver este trabalho, tomamos a posição discursiva de Farias (2015), que pesquisou parte da história da língua portuguesa e seu ensino no Brasil, tomando como unidade de análise a coleção didática intitulada Novo Manual de Língua Portuguesa, da antiga editora F.T.D., observando o livro didático como materialidade singular. Segundo o pesquisador,

Ao invés de pensar os livros didáticos sob a perspectiva de uma repetição monótona e redutora de sentidos, como por vezes acontece, cabe tomá-los enquanto instâncias próprias de significação do/no jogo constitutivo do poder e do saber na história. (FARIAS, 2015, p. 19).

É nesse sentido que observamos o discurso e as representações dos manuais de ensino. São eles instâncias sócio-históricas, singulares, que significam e

resignificam pelo jogo constitutivo do poder e saber na história brasileira ao longo do tempo.

Bittencourt (2008) desenvolve uma discussão sobre a história do livro didático brasileiro ainda quando o manual escolar era pouco pesquisado e estava em momento inicial de reconhecimento como objeto de pesquisa na história da educação. Para nossa pesquisa, o trabalho da pesquisadora contribui na indicação de caminhos para compreensão do instrumento didático nacional em uma perspectiva histórica.

Choppin (2004), estudioso e também pesquisador na área da história do livro escolar, problematiza esta materialidade como objeto complexo, produto cultural com funções plurais, seja instrumento de leitura, vetor linguístico, ideológico e cultural, seja suporte de conteúdo educativo, instrumento de ensino e de aprendizagem, bem como objeto manufaturado de indústrias/comércios, com ampla divulgação no meio social.

Richaudeau (1979), por sua vez, nos apresenta discussões pertinentes sobre esses instrumentos didáticos, quando discorre sobre as suas funções pedagógicas/escolares e alcances no cenário social.

Nesta seção, nos fundamentamos nas posições teóricas desses autores (BITTENCOURT, 2008; CHOPPIN, 2004; RICHAUDEAU, 1979), que contribuem para a discussão sobre o saber escolar e os instrumentos linguísticos e didáticos, para compreendermos melhor a relação saber escolar e instrumentos linguísticos e didáticos.

Como já apresentada, a história da língua nacional e seu ensino foi constituída interdiscursivamente com os sentidos de modelos europeus, que já estavam consolidados e tinham valor legitimado no Brasil. Dos modelos educacionais, a França foi o país considerado principal exportador de ideias para o Brasil.

Sobre os modelos de ensino de língua e seus instrumentos didáticos, Richaudeau (1979) nos incita a pensar sobre tudo o que representa a escolha de um livro, pois ele é quem vai fazer o possível para facilitar o que muitas vezes se

impõem – ou proíbem – projetos relacionados com o intelectual, cultural, ideológico e emocional dos futuros cidadãos. O uso do livro didático está atrelado a um modelo de funcionamento intelectual, que filtra e organiza o conhecimento disponível para os alunos. Em alguns casos, cria uma concepção elitista da educação, em outros, ao contrário, promove uma educação de massa.

O período de nacionalização dos manuais de ensino no Brasil reflete as ideias defendidas por Richaudeau (1979). Mesmo atentos às ideias e políticas de educação desenvolvidas no exterior, os brasileiros estavam preocupados e ativos em resolver a política escolar interna, consolidar a formação da identidade nacional, assegurar o sentimento patriota, bem como trabalhar com as questões gerais que diziam respeito à situação do país. No Brasil, as pesquisas sobre a história do livro didático versam sobre esse período de gramatização – descolonização, no qual o país buscava instaurar uma cultura linguística a partir de produções nacionais de manuais escolares.

Sobre esse processo de nacionalização do livro escolar, Choppin (2004) afirma que a maioria da produção científica relativa a essa história do livro e das edições didáticas se encontrava em “processo de construção de identidades nacionais ou do processo de sua preservação” (p. 555) e recai sobre os dois últimos séculos brasileiros. De início, o controle dessa produção “foi um ato administrativo pautado pela preocupação em subordinar os manuais ao discurso oficial” ou, ainda, “eliminar ou evitar qualquer desvalorização ou qualquer interpretação nociva aos seus interesses”. (p. 555).

Assim sendo,

Os livros didáticos foram concebidos para que o Estado pudesse controlar o saber a ser divulgado pela escola. Os discursos de grupos intelectuais instalados no poder ou próximos a ele, compostos por administradores, políticos e/ou educadores expressaram a forma como o Estado liberal brasileiro elaborou sua política cultural, procurando disseminá-la, primordialmente, pela instituição escolar. (BITTENCOURT, 2008, p. 61).

Esta afirmação assegura que o saber escolar e os instrumentos linguísticos e didáticos, na sua relação constitutiva, funcionam na produção e disseminação do saber sobre a língua (leitura, escrita, gramática, etc.) atrelados aos interesses particulares do Estado. Esta caracterização revela que as funções e objetivos dos livros escolares não são irrelevantes. Segundo Choppin (2004), os manuais didáticos são capazes de mobilizar e transformar a sociedade:

O livro didático não é um simples espelho: ele modifica a realidade para educar as novas gerações, fornecendo uma imagem deformada, esquematizada, modelada, frequentemente de forma favorável: as ações contrárias à moral são quase sempre punidas exemplarmente; os conflitos sociais, os atos delituosos ou a violência cotidiana são sistematicamente silenciados. (CHOPPIN, 2004, p. 557).

Por esta assertiva podemos compreender a posição e função dos livros didáticos na sociedade brasileira. Eles são objetos produzidos para configurar uma certa imagem do ensino e, idealmente, propagar conhecimentos, valores e éticas e promover o bem geral. No Brasil, esse atributo advém do discurso dos programas de ensino oficiais instaurados no início da nacionalização do ensino na década de 1930.

Neste período, contamos com uma lei que regulava os sentidos que deveriam ser veiculados pelos instrumentos didáticos, para garantir que ideias contrárias à moral fossem excluídas do contexto escolar e social.

Ainda sobre as funções desses instrumentos, Richaudeau (1979, p. 51) também assevera que se deve evitar qualquer qualificação formal ou restritiva e argumenta que “*un manuel est un matériel imprimé, structuré, destiné à être réutilisé dans un processus d'apprentissage et de formation concerté*”³, reafirmando que os materiais pedagógicos funcionam nos amplos processos de educação cooperativa. O autor ainda menciona algumas funções do livro didático, partindo de objetivos gerais dos pontos de vista científico, pedagógico e institucional e também dos modos de funcionamentos pedagógicos. Para o pesquisador, o manual escolar é

³“Um manual é um material impresso, estruturado, destinado para uso em processos de aprendizagem e de formação cooperativa.” (Tradução nossa).

“*instrument systématique de progression ou ouvrage de référence*”⁴ (p. 53) e pode ser analisado a partir de três pontos de vista: 1. *Científico*, em que o manual não só oferece certo conhecimento, mas, através dele, toda uma ideologia de conhecimento; os projetos científicos podem, então, caracterizar um livro e o fazer parecer inadequado para uma cultura, a uma situação histórica ou objetivos sociais determinados; 2. *Pedagógico*, em que o LD se refere a um conceito de comunicação adulto-criança, em que se tem a ideia de um tipo de aprendizagem (criador repetitivo ou autônomo, etc.); e 3. *Institucional*, em que há referência à organização do sistema de ensino em níveis sucessivos, em disciplinas. Neste último ponto de vista ainda se faz relevante a reflexão sobre o tipo de hierarquização que possui o sistema educacional e o grau de autonomia atribuído ao professor na gestão das atividades escolares.

Esta divisão dos pontos de vista é apenas uma divisão metodológica dos objetivos gerais de cada um deles, para que se compreenda o que “individualmente” eles representam. Richaudeau (1979) defende que, no contexto da prática, esses pontos de vista devem ser observados conjuntamente:

Quoi qu’il en soit, il convient d’être attentif à ces trois fonctions et de réaliser que, si elles n’entrent pas nécessairement en conflit l’une avec l’autre, elles n’impliquent pas non plus une cohérence interne; par exemple, le souci d’une bonne adaptation institutionnelle peut s’accompagner d’une “trahison pédagogique” ou d’une inadéquation culturelle et idéologique.⁵ (RICHAUDEAU, 1979, p. 54).

Deste modo, desenvolvemos nossa análise do discurso de manuais didáticos a partir da articulação desses pontos – científico, pedagógico e institucional, versando sobre as recontextualizações e representações dos discursos oficial e didático. A recontextualização, segundo as ideias de Castro (1995), é um deslocamento de um discurso para constituir outro. No nosso caso de pesquisa, trabalhamos com o discurso pedagógico de manuais sobre a leitura que

⁴ “Instrumento sistemático de progressão ou obra de referência.” (Tradução nossa).

⁵ “De qualquer forma, devemos estar atentos a estas três funções e perceber que, se eles não necessariamente estão em conflito uns com os outros, eles não envolvem uma consistência interna; por exemplo, a preocupação com o bom ajuste institucional pode ser acompanhada por uma “traição pedagógica” ou incompatibilidade cultural e ideológica.” (Tradução nossa).

recontextualiza, didaticamente, o discurso oficial regulador que tem a função de parametrizar o ensino.

Tomamos o discurso sobre a leitura, o sujeito-leitor e os modos de ensinar essa leitura como objeto teórico e os textos dos livros didáticos (manuais de ensino) como unidades de análise, como “lugares de materialização de efeitos de sentido resultantes de *gestos de interpretação* socioistórica e ideologicamente determinados.” (FARIAS, 2015, p. 21).

As recontextualizações dos discursos de que estamos tratando fazem parte do longo período de constituição da história do ensino de língua entre os séculos XIX e XX e se estendem aos dias atuais. No período de 1930 a 1950, tínhamos uma relação mais controlada e definida entre a produção dos livros e as instituições estatais e privadas que detinham o poder sobre os saberes escolares que circulavam nos manuais e, conseqüentemente, na sociedade.

Para compreender os sentidos do objeto de nosso estudo, consideramos as relações entre o texto/discurso, o objeto que lhe serve de suporte e a prática que dele se apodera. Trabalhamos com o discurso do livro didático sobre a leitura, observando sua interdiscursividade com os programas de ensino e o modo de conceber o ensino, através desses discursos.

Posto isto, evidenciamos que desde a produção à utilização do livro didático há uma série de processos envolvidos. Nesses termos,

É preciso levar em conta a multiplicidade dos agentes envolvidos em cada uma das etapas que marca a vida de um livro escolar, desde sua concepção pelo autor até seu descarte pelo professor e, idealmente, sua conservação para as futuras gerações. A concepção de um livro didático inscreve-se em um ambiente pedagógico específico e em um contexto regulador que, juntamente com o desenvolvimento dos sistemas nacionais ou regionais, é, na maioria das vezes, característico das produções escolares (edições estatais, procedimentos de aprovação prévia, liberdade de produção, etc.). (CHOPPIN, 2004, p. 553-554).

De acordo com a afirmação de Choppin (2004), verificamos que o livro didático não emerge de um “espaço vazio”, sem contexto. Esses livros utilizados para fins escolares são avaliados e adotados por sistemas nacionais e/ou regionais e circulam em ambientes pedagógicos, para serem empregados como apoio didático. Segundo Batista (1999, p. 531), “os livros didáticos parecem ser, assim, para parte significativa da população brasileira, o principal impresso em torno do qual sua escolarização e letramento são organizados e constituídos.”

A produção didática e o modo como ela se relaciona com a sociedade nos revela a necessidade de observar o contexto histórico em que eles se integram. Choppin (2004) nos esclarece que

O estudo sistemático do contexto legislativo e regulador, que condiciona não somente a existência e a estrutura, mas também a produção do livro didático, é condição preliminar a qualquer estudo sobre a edição escolar. Escrever a história dos livros escolares – ou simplesmente analisar os conteúdos de uma obra – sem levar em conta as regras que o poder político, ou religioso, impõe aos diversos agentes do sistema educativo, quer seja no domínio político, econômico, linguístico, editorial, pedagógico ou financeiro, não faz qualquer sentido. (CHOPPIN, 2004, p. 561).

Analisar instrumentos linguísticos e didáticos implica considerar, portanto, os seus contextos de produção que condicionam/configuram sentidos para o ensino e para seus próprios objetos. “Estudar esses “impressos” parece ser também estudar, de modo central, as relações – de subordinação, transformação e de tensão – da cultura escolar com outras esferas de produção cultural.” (BATISTA, 1999, p. 544).

Há uma diversidade de fatores que, segundo Batista (1999), compõem o complexo das condições de produção desses materiais. Suas características discursivas e estruturais decorrem, fundamentalmente, do inter-relacionamento de três grandes conjuntos de fatores de ordem econômica e tecnológica, de ordem educacional e pedagógica e de ordem social e política. Esses conjuntos de condições estão explicitamente relacionados à sociedade, cujo funcionamento – econômico, tecnológico, educacional, político – está atrelado ao trabalho e interesses do Estado.

Tais condições favorecem o processo de recontextualização do discurso pedagógico dos manuais, produzido pela interdiscursividade com o discurso oficial. Utilizamos Castro (1995) para compreender esse processo a partir da história dos instrumentos linguísticos e didáticos portugueses e suas duas dimensões: a recontextualização oficial e pedagógica da informação, construída no campo primário de produção discursiva (campo científico), e a relação entre a recontextualização e a reprodução do discurso pedagógico. Nos situamos nesta segunda dimensão para explicar a relação de recontextualização e reprodução do discurso pedagógico a partir da produção didática nacional, deslocando o sentido dos ILDs⁶ portugueses para os brasileiros.

Para Castro (1995), o discurso pedagógico é aquele

[...] que se realiza sob a forma de textos produzidos e transmitidos através de agências/agentes especializados (agências de definição da política educativa, órgãos de gestão do sistema educativo, professores, etc.) posicionados em contextos específicos. Estes textos, diversos nas suas dimensões, funções e alcance representam, em última análise, concretizações de um discurso especializado. (CASTRO, 1995, p. 77).

De acordo com esta assertiva, o discurso pedagógico está relacionado a diversas instâncias especializadas, que agenciam a política educativa em seus contextos específicos. No nível de reprodução, Castro (1995, p. 78) afirma que o modelo didático concebe “a articulação de discursos de forma a entender o discurso regulador como discurso englobante”. Englobante porque condiciona modalidades de transmissão educacional, regula os sentidos que são legítimos associar, o modo como esses sentidos podem ser associados na prática pedagógica e seus contextos de transmissão e aquisição de conteúdos. O discurso regulador é, portanto, o discurso pedagógico oficial. Segundo o autor,

⁶ILDs – Instrumentos Linguísticos e Didáticos.

O discurso pedagógico oficial é gerado ao nível do estado, assumindo a forma de um discurso regulador geral. Este é objeto de uma dupla recontextualização, oficial (aspectos legislativo e administrativo) e pedagógica, (departamentos de educação, escola de formação de professores, etc.) que, por processos diferenciados e com distintas capacidades de regulação efectiva, estabelecem o que deve ser transmitido (categorias, conteúdos e suas relações, isto é, a classificação do discurso). As situações representadas pelos textos programáticos e pelos manuais escolares exemplificam o que no modelo de Bernstein é designado por campo de contextualização oficial e campo de recontextualização pedagógica. Os textos programáticos constituem uma *expressão* fundamental do campo de recontextualização oficial, enquanto os manuais escolares são *expressão* de recontextualização pedagógica. (CASTRO, 1995, p. 78).

Esses textos programáticos de que trata Castro (1995) nos remetem aos programas de ensino. Eles fazem parte desse campo de recontextualização oficial que abarca os aspectos legislativos e administrativos do Estado. Já os manuais escolares, compreendendo todo tipo de produção com fins didáticos, se referem à recontextualização pedagógica. Relacionados, os textos programáticos e os manuais escolares funcionam como agentes de recontextualização do discurso oficial que, por sua vez, tem a função de regular o que pode ou não ser dito, através da listagem de conteúdos e previsão das formas de transmissão desses conteúdos.

Assim, a produção e reprodução do discurso pedagógico que consolidam o ensino de Língua Portuguesa (LP) são reguladas pelos princípios de um discurso (pedagógico) geral, que reflete e concretiza os princípios dominantes, legítimos e aceites na sociedade. Ao promover o deslocamento de um texto do campo oficial para o campo pedagógico, o discurso pedagógico promove uma recontextualização que envolve a subordinação do texto oficial a princípios que revelam o discurso pedagógico.

A seleção do que ensinar e como ensinar, através de qual material didático, se revela como escolha que não é neutra. Ela reflete os interesses institucionalizados e reguladores do discurso pedagógico. No caso dos manuais de ensino de LP, esses interesses estão intrinsecamente ligados às ideias de consolidação da identidade nacional através da língua.

Castro (1995, p. 82) nos apresenta um quadro analítico genérico que comporta vertentes relacionadas com as regras de seleção, enquadramento e transmissão dos conteúdos didáticos. Segundo o pesquisador, o primeiro caso “remete-se para os procedimentos de selecção da informação”; no segundo, para “a revelação entre os conteúdos seleccionados e as orientações definidas ao nível de recontextualização”; e no terceiro caso, para “as estratégias e práticas de transmissão”.

Os programas de ensino, como instâncias de recontextualização oficial, “afirmam formalmente princípios de orientação genérica das acções pedagógicas, ao nível dos objectivos que as devem regular, das actividades que nelas devem ter lugar e dos conhecimentos a transmitir.” (CASTRO, 1995, p. 101). Discursivamente, compreendemos que as funções dos manuais escolares de português desempenham os objetivos pautados pela educação que o Estado defende e os concretizam nos próprios programas curriculares oficiais. Esses objetivos de conhecimento ou saber escolar, portanto, estão situados de acordo com as condições de cada época brasileira.

Ao relacionar o discurso pedagógico e oficial, Castro (1995) assevera que

Os manuais escolares que são *loci* de recontextualização do discurso pedagógico são-no também da sua reprodução e possibilitam, portanto, uma análise das relações entre as duas instâncias. Aquilo que nos parece ser a permanência e a importância deste facto justifica o relevo que na análise do discurso pedagógico lhes deve ser concedido. (CASTRO, 1995, p. 99-100).

É sobre a relação de reprodução e de recontextualização que buscaremos expor como foi sendo historicamente constituída a leitura como objeto de ensino no discurso de manuais brasileiros. Esses materiais que, como vimos, são atravessados pela historicidade, significam e resignificam no espaço de sala de aula, na sociedade. Estudar os livros didáticos e sua representação é mais do que descrever conteúdos e atividades, pressupostos político-ideológicos, metodologias; é, também, analisar seus efeitos de sentidos. Estes sentidos que não são

transparentes, mas que se manifestam ao longo do desenvolvimento dos materiais didáticos, constituídos por uma natureza heterogênea, interdiscursiva.

Esses instrumentos de ensino foram e ainda são planejados com o intuito de que sejam capazes de modificar uma realidade por meio de seus conteúdos e métodos de ensino-aprendizagem. Enfatizamos que nesse processo de transformação da realidade, a leitura tem espaço relevante, uma vez que ela é uma prática sócio-histórica, que não isola o sujeito-leitor de seus meios de significação que lhes são próprios. Assim, é pela análise do discurso pedagógico que podemos observar a questão da leitura, seus sujeitos e sua relação constitutiva com a historicidade.

1.3 A CONSTITUIÇÃO DO SABER SOBRE A LEITURA

A construção do saber sobre a leitura envolve uma série de fatores que transitam pela/na história da leitura, propriamente; da escrita e dos livros e impressos, que são instrumentos que servem e dão suporte para a prática leitora. Estudiosos como Gómez (2003) e Chartier (1999; 2010) se embasaram no contexto dessas histórias para desenvolver suas pesquisas, trabalhando com questões sobre a cultura escrita, o livro/materiais impressos relacionados à leitura, visto que as práticas do ler e escrever são indissociáveis e se dão em formas materiais, tais como nos livros e impressos. Sobre esse trabalho com a história da cultura escrita que relaciona os objetos escrita e leitura, Gómez defende que

Si hasta hace poco la escritura y la lectura se han considerado como “objetos de estudio separados, movilizando saberes específicos y tradiciones nacionales extrañas las unas a las otras”, el objetivo de la historia de la cultura escrita pasaría justamente por “ensamblar, em una historia de la larga duración, los diferentes soportes del escrito y las diversas prácticas que lo producen o lo apropian”. Se configura, enfin, como una forma específica de elaborar la historia cultural.⁷ (GÓMEZ, 2003, p. 105).

⁷“Se até recentemente escrever e ler têm sido considerados como “objetos de estudo separados, mobilizando saberes específicos e tradições nacionais estranhas uma para o outro”, o objetivo da história

Associando esses dois objetos de estudo, Gómez (2003) recapitula as principais trajetórias pelas quais passa a cultura escrita e as apresenta em seu estudo a partir de duas partes: na primeira, examina as principais correntes que têm dado lugar à história da cultura escrita: a história social da escrita e história do livro e da leitura; na segunda, discute a definição da história da cultura escrita, esta como forma específica da história cultural, cujo objetivo deve estar na interpretação das práticas de ler e escrever.

O trabalho de Gómez (2003) não tem a pretensão de definir uma concepção do que deva ser a história da cultura escrita, tampouco fazer um registro de sua origem. Seu objetivo mais geral é demonstrar que a cultura escrita tem caráter essencialmente social, trabalhando com uma perspectiva contrária à concepção mecânica e gráfica dada à escrita por um longo tempo. A partir desse estudo, consideramos que assim como a escrita, a leitura adquire valor como uma categoria de análises históricas, com consequências sociais e culturais. Por essas práticas, compreendemos uma forma de fazer história e cultura, dadas suas condições de produção em cada momento e espaço determinados.

Nesse processo de compreensão da história, Chartier (2010, p. 12) assegura que o papel dos historiadores não aparece como aquele capaz de “reconstruir a história”, mas o de entender melhor e aceitar que, atualmente, eles já não têm “o monopólio das representações do passado.” Através de seu exercício da crítica, eles fornecem meios para que se compreendam fatos já acontecidos, que afetam direta e indiretamente o presente. Segundo o estudioso,

da cultura escrita seria apenas por "juntar, em uma história de longo prazo, diferentes suportes de escrita e as diversas práticas que o produzem ou o possuem". Se configura, enfim, como uma forma específica de elaborar a história cultural." (Tradução nossa).

A história deve respeitar as exigências da memória, necessárias para curar as infinitas feridas, mas, ao mesmo tempo, ela deve reafirmar a especificidade do regime de conhecimento que lhe é próprio, o qual supõe o exercício da crítica, a confrontação entre as razões dos atores e as circunstâncias constrangedoras que eles ignoram, assim como a produção de um saber possibilitada por operações controladas por uma comunidade científica. É marcando sua diferença em relação a poderosos discursos, ficcionais ou memoriais, que, eles também dão uma presença àquilo que já passou, que a história tem condição de assumir a própria responsabilidade: tornar inteligíveis as heranças acumuladas e as descontinuidades fundadoras que nos fizeram o que somos. (CHARTIER, 2010, p. 14).

“Memória”, “heranças acumuladas”, “descontuidades fundadoras” são elementos que compõem o processo da história da leitura, articulada à história da cultura escrita e do livro. Em Gómez (2003) temos uma discussão que trata dessas histórias a partir de dois lados: de um, o campo de investigação que considera a história da escrita, de outro, a história da leitura e do livro.

Com os estudos voltados à escrita como tecnologia de comunicação, o autor apresenta que havia dois interesses específicos em torno deste ponto central: 1 – conhecer os efeitos das razões gráficas no pensamento e na organização social; 2 – conhecer as funções atribuídas à escrita e às práticas sociais consequentes, considerando que a sociedade é sempre formada de alfabetizados e analfabetos. Na medida em que se fala no uso de dados escritos, notamos que as contribuições para a atual definição da história escrita advem da evolução dos estudos sobre o livro e a leitura.

Na evolução dos estudos sobre a leitura, o autor espanhol aponta que este objeto se enriqueceu com a crítica literária (a estética da recepção), posta como ato de ler, e também pelas modalidades da leitura terem dado particular importância às formas materiais, os impressos. A história da escrita e os modos de atribuição dos textos postos em livros e impressos asseguram essa relação entre a história da escrita e a literatura. Para Chartier (2010), as realidades da escrita ou da publicação, as modalidades que envolvem o ler e o escutar, eram transfiguradas para fins dramáticos, narrativos ou poéticos.

Nesse entremeio, a leitura foi se estabelecendo como ato de comunicação, devendo ser interpretada segundo seus contextos de produção e recepção, levando em conta, ainda, estratégias culturais e ideológicas. Essas relações de produção/recepção nos remetem aos processos de produção do discurso que, segundo Orlandi (2005), implicam em três momentos: o de constituição, formulação e circulação.

É por esses processos que compreendemos o lugar da memória do dizer, que faz intervir o contexto histórico-ideológico mais amplo. Na formulação, a linguagem ganha vida, a memória se atualiza, os sentidos se definem, o sujeito se revela e se oculta. Reconhecemos essa formulação como lugar de inscrição das “circunstâncias particulares de atualização, nas condições em que se dá, por gestos de interpretação e através de discursos que lhe emprestam “corpo””. (ORLANDI, 2005, p. 10). As instâncias de circulação, onde “os dizeres são como se mostram”, não são neutras e não se desvinculam desses processos de constituição e formulação.

Desta forma, os sentidos que constituem a leitura e a cultura escrita, enquanto práticas sociais, reconstroem “*a partir de los propios testimonios escritos y sin obviar su análisis formal, el significado y el uso que le han dado las respectivas sociedades a lo largo del tempo.*”⁸ (GÓMEZ, 2003, p. 96). Conforme são dadas as práticas sociais e seus usos, a cultura escrita e a leitura vão sendo compreendidas como forma de fazer história.

Gómez (2003) faz referência às aplicações das leis do estruturalismo ao discurso histórico, que preveem uma lógica interna, e tece uma crítica caso elas fossem adotadas especificamente à leitura: seria como negar as especificidades do texto e ocultar as condições sociais que intervêm no momento de sua produção. Com visão correspondente a sua, Gómez menciona o argumento de Chartier sobre a ordem das práticas e suas apropriações, defendendo que há a possibilidade dos sujeitos produzirem distintas interpretações, que podem ser elaboradas das mesmas ou de similares culturas. Orlandi (2005) discute sobre essa questão das possíveis e

⁸“A partir dos próprios testemunhos escritos e sem esquecer sua análise formal, o significado e o uso que tem dado as respectivas sociedades ao longo do tempo.” (Tradução nossa).

variadas interpretações de um texto se referindo à noção de *versão*. Segundo a pesquisadora,

Como os significantes não estão soltos, eles se realizam na historicidade e se especializam na medida em que se coloca o discurso em texto. O texto, por sua vez, diz o jogo das diferentes formações discursivas em suas delimitações recíprocas: a textualização do discurso se faz com falhas, ou seja, o discurso pode se representar em diferentes “versões”, distintas formulações que se textualizam. As *versões* não são aqui consideradas como defeitos mas como o impossível da unidade: a *variança*, como dissemos, é a base do texto, é a condição da formulação (das formulações). Elas são a projeção não coincidente no espaço da unidade textual. (ORLANDI, 2005, p. 94).

Há vários fenômenos de variação que podem estar contidos na afirmação de que há possibilidade de múltiplas leituras, pois cada leitura tem sua história. Para a autora, essa afirmação resulta, entre outras coisas, “em que há leituras previstas para um texto, embora essa previsão não seja absoluta, uma vez que sempre são possíveis novas leituras dele.” (ORLANDI, 2012, p. 56). Essas assertivas asseguram, portanto, que o saber sobre a leitura não é uma condição, mas um processo. Assim, a história da leitura vai se constituindo associada à historicidade, às práticas sociais e, por isso mesmo, não se finda.

Chartier (1999) nos apresenta um caso que figura essa leitura constituída de historicidade. Segundo o estudioso, as autoridades, durante muito, tempo atribuíram o poder de guiar e selecionar as leituras pelas instituições família, Igreja, escola e, no seu prolongamento, o bibliotecário público, que é uma outra forma de “mestre-escola”. Passado o tempo, notamos uma ruptura nesse poder, em que essas autoridades pouco ou nada assumem esse papel de selecionar, afastar ou desaconselhar certas leituras. De acordo com o pesquisador,

Cada uma das instituições mencionadas, a escola, a Igreja, a família e a biblioteca, tem razões próprias que explicam sua incerteza. Seria um pouco apressado considerar que é possível inscrevê-las em uma mesma perspectiva. No século XIX, os três grandes discursos sobre a leitura, o da escola, o da Igreja e o da biblioteca – que correspondem a três corpos profissionais, para falar como Max Weber, os padres, os professores e os bibliotecários –, tinham conteúdos diferentes (a escola republicana e a Igreja romana não tinham a mesma concepção sobre o que era bom para ler). [...] Os três discursos de autoridade desagregaram-se, talvez porque o mundo social tenha se distanciado das instituições que os enunciam. Por sua complexidade, sua imprevisibilidade, pelos caminhos frequentemente encobertos que tomam, as práticas de leitura emanciparam-se frente às ordens e normas – assim como o fizeram as práticas sexuais. (CHARTIER, 1999, p. 113).

Os discursos de autoridade dessas instituições se “desagregaram” do mundo social, visto que as práticas sociais já se encontravam distantes e não correspondiam ao discurso que os Aparelhos Ideológicos do Estado⁹ enunciavam. Este é o efeito da historicidade: o discurso é processo e, pelo movimento das leituras, ele se modifica ao longo do tempo.

Gómez (2003, p. 107) defende que os sistemas de educação, a cultura e o mundo simbólico não podem ser pensados “*como cualquier cosa que se baste a sí misma, sino como una lengua a través de la que el poder, las relaciones sociales y la economía se expresan.*”¹⁰. Essa é uma maneira de pensar a cultura escrita não como distanciada e diferente dessas relações, mas profundamente integrada ao social. Essas posições são expostas por Gómez a fim de “amenizar” a rigidez das tendências vulgares do marxismo.

Há ainda outra relação posta por Gómez (2003): entre a história da cultura escrita e a constituição de um novo espaço científico. Ele retoma as ideias de Chartier e afirma que essa “*historia de la cultura escrita debe mantener el frente abierto em tres direcciones: los discursos, las prácticas y las representaciones.*”¹¹ (p. 109). A respeito do discurso, o pesquisador o pontua como uma doutrina ou ideologia que trata de regulamentar e sistematizar o funcionamento de uma

⁹Ver sobre *Aparelhos Ideológicos de Estado* em L. Althusser (1974).

¹⁰ “Como qualquer coisa que é suficiente para si mesma, mas como uma linguagem através da qual o poder, as relações sociais e a economia se expressam.” (Tradução nossa).

¹¹ Essa “história da cultura escrita deve manter abertas três direções: os discursos, as práticas e as representações.” (Tradução nossa).

sociedade, e acrescenta que esse discurso se estabelece enquanto espaço e forma de poder. Associando esse discurso à cultura escrita, ela é posta como objeto de uma produção discursiva relacionada aos valores que se atribuem em cada momento da história.

Tratando sobre o discurso e suas relações com a ideologia, Orlandi (2005, p. 14) afirma que o discurso é “um processo contínuo que não se esgota em uma situação particular. Outras coisas foram ditas antes e outras serão ditas depois.” O discurso não é estado e seus sentidos são definidos no momento de sua produção/circulação: ele é o lugar de observação do contato entre a língua e ideologia, sendo a “materialidade específica da ideologia o discurso e a materialidade do discurso, a língua.” (p. 86). Assim como Gómez pontuou sobre a escrita, a leitura também é uma produção discursiva, visto que ela se dá em certas condições e seus sentidos são atribuídos de acordo com cada momento da história.

Postos como dispositivos discursivos, os materiais escritos, assim como o amplo conjunto de instrumentos linguísticos e didáticos, só podem ser entendidos se vinculados aos conceitos de representação, tomados em seu duplo sentido/dupla função: *“hacer presente una ausencia, representar algo; y exhibir su propia presencia como imagen, es decir, presentarse representando algo, que se constituye como tal en la medida que existe un sujeto que mira (o que lee).”*¹² (GÓMEZ, 2003, p. 112). Assim, cada produção cultural, qualquer que seja ela, enuncia uma determinada imagem daquilo que representa e, em consequência, revela efeitos de sentidos para si mesma e para seu sujeito receptor.

Para Gómez (2003), a história da cultura escrita também pode se definir como aquela que trata de explicar o escrito em cada uma das etapas que marcam sua trajetória. Em um primeiro momento, o tempo de aquisição/apreensão da competência gráfica – alfabetização; depois, o tempo de produção, ligado às circunstâncias que intervêm no momento de criar ou fabricar um produto escrito; em terceiro, o tempo da recepção – quando as circunstâncias que atuam nesse momento passam do autor para o leitor. Sobre este terceiro momento, pontuamos

¹² “Para apresentar uma ausência, representa algo; e exhibir a sua própria presença como uma imagem, ou seja, apresentar-se representando algo, que se constitui como tal na medida em que existe um sujeito que vê (ou que lê).” (Tradução nossa).

que as reações do leitor podem construir (ou não) sentidos que correspondam aos horizontes de expectativas arrolados a uma determinada produção.

Essas reações do leitor são discutidas por Orlandi (2005), através da ideia de inscrição do sujeito nas redes significantes. Segundo a autora, na própria produção discursiva há a inscrição do outro. No campo da leitura, “a função-autor tem seu duplo no efeito-leitor” e isto está constituído na materialidade do texto:

Não se pode falar do lugar do outro; no entanto, pelo mecanismo de antecipação, o sujeito-autor projeta-se imaginariamente no lugar em que o outro o espera com sua escuta e, assim, “guiado” por esse imaginário, constitui, na textualidade, um leitor virtual que lhe corresponde, como um seu duplo. Esse é um jogo dos gestos de interpretação que se dá na ou a partir da materialidade mesma do texto e ao qual o analista deve ser sensível quando pensa o imaginário que constitui o sujeito leitor virtual e o sujeito leitor efetivo com suas determinações concretas. (ORLANDI, 2005, p. 61).

A construção dos sentidos não é definida pelo autor e/ou pelo texto, propriamente. Como vimos em Orlandi (2005), ao produzir um texto, o sujeito-autor projeta imaginariamente um leitor – o virtual. No entanto, é o leitor real – efetivo que confere sentido ao texto, a partir de sua posição, de sua história de leituras e de leitor, segundo as determinações concretas da situação de leitura, podendo corresponder (ou não) às expectativas do sujeito-autor. Isso acontece quando consideramos o texto como lugar material em que essa relação produz seus efeitos, “apresentando-se imaginariamente como uma unidade na relação entre os sujeitos e os sentidos.” (ORLANDI, 2005, p. 86-87).

De acordo com a pesquisadora, “o texto assim não pode ser visto como uma unidade fechada, pois ele tem relação com outros textos (existentes, possíveis ou imaginados)” (p. 87). As condições de produção (os sujeitos e a situação) e sua exterioridade constitutiva (interdiscurso) revelam que a memória do dizer é o que se fala antes, em outro lugar, independentemente, e que ela deve ser levada em consideração no momento da leitura.

Deve-se considerar também que a materialidade textual já traz em si um efeito-leitor, produzido por gestos de interpretação de quem o produziu, pela

resistência material da textualidade e pela própria memória do sujeito-leitor. Portanto, sujeito-autor e sujeito-leitor se relacionam na produção de sentidos:

Tanto a função-autor como o efeito-leitor atestam que no discurso o que existem são efeitos de sentidos variados, dispersos, descontínuos, sendo sua unidade construção (onde intervem a ideologia e o inconsciente). Vale assim dizer que o efeito-leitor é uma função do sujeito como a função-autor. É um efeito porque resulta desses confrontos tal como dissemos. Nele aparecem os movimentos de entrega e recusa à materialidade do texto face à memória e as condições de produção de todo discurso. (ORLANDI, 2005, p. 65-66).

Após os momentos que marcam a trajetória da história da cultura escrita, Gómez (2003) apresenta que há ainda o tempo de conservação – política de memória. Resulta deste momento a construção de um patrimônio escrito, constituído em arquivos, bibliotecas, museus, considerados “instituições memorizadoras”. Questões como a historicidade/temporalidade da forma material, que envolvem determinadas produções, orientavam e ainda orientam as expectativas de significação dos textos, bem como dão efeito ao protagonismo do leitor.

Discursivamente, essa historicidade é pensada na relação da estrutura com o acontecimento. A temporalidade é constituída por uma relação com a exterioridade, tal como ela se inscreve no próprio texto e não como algo fora dele. Segundo Orlandi (2005, p. 88), “há uma ligação entre a história lá fora e a historicidade do texto (a trama dos sentidos nele), mas ela não é nem direta, nem automática, nem de causa e efeito, e nem se dá termo-a-termo.” Esta relação é uma relação complexa, em que não é possível pensar “os textos enquanto documentos, enquanto “conteúdos” da história. Os textos, como diz Foucault (2000), são “monumentos”.

Foucault (2000) assegura que a arqueologia busca definir não os pensamentos, representações, imagens, que se ocultam ou se manifestam nos discursos, mas os próprios discursos enquanto práticas que obedecem a regras. Ela não trata o discurso como *documento*, como algo que deveria ser transparente, mas como elemento dotado de uma “opacidade importuna”. Assim, o filósofo francês

discorre que a arqueologia se dirige ao discurso em seu volume próprio, na qualidade de *monumento*.

É pela relação constitutiva entre a leitura, escrita e o livro – que lhes dão suporte – que podemos apreender sobre a constituição do saber sobre a leitura. Trabalhando com essa relação e a questão da historicidade, Chartier assegura que

A leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados. [...] Apreendido pela leitura, o texto não tem de modo algum – ou ao menos totalmente – o sentido que lhe atribui seu autor, seu editor ou seus comentadores. Toda a história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. Mas esta liberdade leitora não é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura. Os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atividades são inventadas, outras se extinguem. (CHARTIER, 1999, p. 77).

O saber sobre a leitura está entre esse jogo de sentidos com o limite possível e o des-limite, o “dito” e o “já-dito”, nas suas transformações e continuidades.

As discussões levantadas sobre a história do conhecimento da língua no Brasil, dos instrumentos linguísticos e didáticos e do saber sobre a leitura, nos dão suporte para identificar as representações de leitura, sujeito-leitor e modos de ensinar produzidos no discurso de manuais didáticos dos períodos históricos selecionados, observando os movimentos de sentidos dessas representações, que são admitidos pela historicidade. Esses movimentos podem ser caracterizados por transformações e/ou continuidades e estão marcados pela relação dos discursos pedagógicos oficial e didático, através dos processos discursivos de reprodução e recontextualização. Esses efeitos e movimentos de sentidos para a leitura/leitor, como vimos, são constitutivos da historicidade e se revelam pelos gestos de interpretação. São eles que nos permitem observar os efeitos de sentido de leitura como objeto de ensino ao longo dos tempos.

2. UMA ABORDAGEM HISTÓRICO-DISCURSIVA DA LEITURA

2.1 OS GESTOS DE INTERPRETAÇÃO NA PRODUÇÃO DE EFEITOS E MOVIMENTOS DE SENTIDOS

A Análise de Discurso (AD) de filiação pecheutiana assume uma nova tendência linguística que surge na década de 60, provocada por duas rupturas. De um lado, com o progresso da Linguística: a admissão de não mais considerar o sentido apenas enquanto conteúdo, observando como o texto funciona, através de efeitos e movimentos de sentidos, e não qual “o” sentido dele. De outro lado, pelo deslocamento no modo como os intelectuais “encaravam” a leitura: ela estava posta como a construção de um dispositivo teórico e não mais como mera decodificação (ORLANDI, 2005). Nesse contexto intelectual, os estudos discursivos se desenvolviam com o interesse em trabalhar com a relação fundamental entre o “dizer” e as condições de produção desse dizer, situando a exterioridade como marca intrínseca desta relação.

Este campo de pesquisa trata de considerar a linguagem enquanto discurso, como modo de produção social, que não é neutro, nem natural, mas espaço de manifestação da ideologia. Para a AD, o discurso se constitui como lugar de confronto ideológico, que não pode ser visto fora de suas condições de produção e de seus processos histórico-sociais. Segundo Brandão (2012, p. 17), “a linguagem passa a ser um fenômeno que deve ser estudado não só em relação ao seu sistema interno, enquanto formação linguística a exigir de seus usuários uma competência específica”, mas também “enquanto formação ideológica, que se manifesta através de uma competência sócio-ideológica”, envolvendo a exterioridade/historicidade, que é constitutiva da própria linguagem.

De acordo com Orlandi,

Não consideramos nem a linguagem como um dado nem a sociedade como um produto; elas se constituem mutuamente. Se assim é, o estudo da linguagem não pode estar apartado da sociedade que a produz. Os processos que entram em jogo na constituição da linguagem são processos histórico-sociais. [...] o discurso é um objeto histórico-social, cuja especificidade está em sua materialidade, que é linguística. (ORLANDI, 2012, p. 21).

Nos estudos discursivos, há elementos fundamentais que aliam essa materialidade linguística ao sócio-histórico. Segundo Brandão (2012), eles são os conceitos de ideologia e de discurso. Ambos vão influenciar a corrente francesa da AD: do lado da ideologia, os conceitos de Althusser (1974) sobre formação ideológica e os Aparelhos Ideológicos de Estado e, do lado do discurso, as ideias de Foucault (2000) sobre formação discursiva. É sob a influência desses estudos teóricos que Michel Pêcheux (2008, 2014) elabora seu campo de trabalho, relacionando o discurso aos elementos sociais e históricos que constituem a linguagem. Nosso trabalho se filia a este campo de pesquisa para desenvolver uma discussão sobre os gestos de interpretação na produção de efeitos e movimentos de sentidos para a leitura, textualizados no discurso pedagógico oficial do Estado e no discurso pedagógico de manuais de ensino de Língua Portuguesa das décadas de 1930 a 1950.

O discurso relaciona sentidos e sujeitos que se constituem ao mesmo tempo no interior de uma formação discursiva (FD) e se confrontam entre outras diferentes formações. Essas FDs “são constituídas pelas diferenças, pelas contradições, pelo movimento. São um princípio de organização para o analista e são parte da constituição dos discursos e dos sujeitos.” (ORLANDI, 1998, p. 13). No contexto de produção didática nacional, essas formações se representam pelos gestos de interpretação do governo/oficial, pela forte presença de marcas europeias e portuguesas e ainda por suas relações com o Estado e a Ciência. Elas estão em contínuo movimento e “em constante processo de reconfiguração”, delimitando-se por aproximação e afastamento. Mas “em cada gesto de interpretação, elas se estabelecem e determinam as relações de sentido, ainda que momentaneamente.” (p. 13). É neste processo de movimento e reconfiguração de sentidos para a língua nacional que a leitura, como objeto de ensino, vai se constituindo historicamente – assim como o sujeito-leitor brasileiro.

Em nosso trabalho, observamos os discursos de programas e de manuais de ensino, considerando que

[...] a instância simbólica é focalizada enquanto *discurso*, uma ordem própria, de natureza socioistórica, constituída pela relação da *língua* com sua *exterioridade*, pensada esta em termos de condições de produção do discurso – que incluem os sujeitos, as circunstâncias imediatas de enunciação – o eu, o aqui e o agora – o contexto socioistórico e ideológico mais amplo e, sobretudo, a *memória discursiva*, que é o espaço significante a partir do qual os sujeitos e sentidos são produzidos. (FARIAS, 2015, p. 17 – grifos do autor).

Assim sendo, tomamos os discursos pedagógicos oficial e didático do período de 1930 a 1950, associados às suas condições de produção, estas ligadas ao interesse em nacionalizar a língua portuguesa no Brasil. Concebemos essa produção de sentidos como um processo simbólico, inconsciente, de produção de interpretações do real e do próprio sujeito, determinado por condições históricas e ideológicas específicas. Esse processo simbólico dá margem para os gestos de interpretação gerarem sentidos para a leitura, sujeito-leitor e modos de ensinar, podendo esses sentidos se reproduzir, transformar, estabilizar, de acordo com cada necessidade e determinações sócio-históricas.

Segundo Michel Pêcheux (2014),

O discurso se conjuga sempre sobre um discursivo prévio, ao qual ele atribui o papel de matéria-prima, e o orador sabe que quando *evoca* tal acontecimento, que já foi objeto de discurso, ressuscita no espírito dos ouvintes o discurso no qual este acontecimento era alegado, com as “deformações” que a situação presente introduz e da qual pode tirar partido. (PÊCHEUX, 2014, p. 76).

Esse “discursivo prévio”, que nos apresenta Pêcheux, tem sentido no que discutimos sobre contexto primário de produção discursiva (CASTRO, 1995). Esse contexto primário envolve o discurso científico e oficial na constituição do discurso pedagógico dos manuais. Este último discurso sofre “deformações” necessárias para

uma “nova” enunciação: o discurso pedagógico promove uma recontextualização do discurso prévio do texto regulador. Associamos essas “deformações” ao deslocamento dos efeitos de sentidos que a recontextualização permite.

Esses discursos de que estamos tratando se movimentam entre si – em seu interior –, em função das condições de produção e circulação das décadas de 30, 40 e 50, que, como já vimos, refletem o período de maior regularização do ensino de língua pelo Estado brasileiro. Essas condições se dão por meio da exterioridade e dos processos sócio-históricos, que tornam possível compreender a complexidade heterogênea e dinâmica em que se encontra a linguagem enquanto discurso.

Orlandi (2005, p. 10) desenvolve uma discussão sobre formulação, situando que ela se “desenha em circunstâncias particulares de atualização, nas condições em que se dá, por gestos de interpretação e através de discursos que lhe emprestam “corpo”” e afirma que, “pela noção de interpretação como gesto, saímos da separação entre, de um lado, as formações discursivas, a rede de filiações de sentidos e, de outro, os traços, as marcas, no texto.” Trabalhamos com a relação desses lados, observando a formulação como acontecimento discursivo, atualização da memória discursiva que se faz materialmente pela colocação do discurso em texto. É pela formulação que se dá corpo aos sentidos, “dá-se corpo em palavras; nesse processo entra o imaginário, a ideologia, de modo central (gesto de interpretação).” (p. 87).

Ao tratar desta prática (formulação) em nossa análise, buscamos compreender como os discursos – oficial e didático – se realizam, formulam, textualizam e se significam a partir de sua filiação a uma rede de memória.

Essa rede de memória discursiva a qual os discursos se filiam é responsável por fazer os dizeres retornarem, sob a forma de redefinições, recontextualizações. Segundo Courtine (1981), a memória é a possibilidade de articulação do processo discursivo, permitindo caracterizar essas repetições, rupturas, transformações ou mesmo os esquecimentos que o formam. Ela não restitui a enunciação do passado, mas a “re-diz” a partir de reconstruções permitidas pelas operações de paráfrase. Segundo Orlandi (2005),

[...] na perspectiva da análise de discurso, há um saber discursivo, uma memória que não se aprende, filiações de sentidos a que, enquanto seres simbólicos, estamos sujeitos e sobre as quais não temos o controle, em termos de “transmissão” de sentidos. No entanto, em termos teóricos e analíticos, temos como entrar no discurso, pela sua textualização, estabelecendo uma relação com o funcionamento discursivo, com os processos de constituição de sentidos ali inscritos e apreender assim os gestos de interpretação que os constituem, podendo aí vislumbrar a possibilidade de outras leituras. (ORLANDI, 2005, p. 69).

Considerando esta posição discursiva/teórico-analítica, tratamos os discursos pedagógicos como processos discursivos simbólicos, buscando apreender e expor seus efeitos de sentidos para a leitura inscritos nas textualizações dos programas e manuais de ensino. Essas textualizações são constituídas de gestos de interpretação que produzem efeitos de sentidos, ao se relacionar com o interdiscurso (memória) e promover o intradiscurso (atualidade). Por tratarmos esses discursos oficial e didático como processos simbólicos, estamos trabalhando com a ideia de que “[...] todo discurso nasce em outro (sua matéria-prima) e aponta para outro (seu futuro discursivo)” (ORLANDI, 2012, p. 22), e que “na realidade, não se trata nunca de um discurso, mas de um *continuum*”. Esse processo discursivo está sendo compreendido como um resultado de outros processos sócio-históricos que foram conferindo sentidos para a leitura e para o sujeito-leitor brasileiro e, assim, consolidando a sua constituição histórica no Brasil.

Giacomelli (2007) desenvolve uma pesquisa sob este olhar discursivo e nos apresenta uma discussão sobre os conceitos de disciplinarização e manualização e a questão da memória. Relacionados, eles são utilizados pela autora na análise do papel da Linguística de Enunciação, de É. Benveniste, no discurso de manuais de Linguística. Interessa-nos, neste trabalho, a discussão sobre efeitos de sentidos aliados à memória discursiva que fazem gerar “novos” manuais de Linguística. Esses efeitos se dão em função dos gestos de interpretação dos sujeitos-autores, cujo interesse parece ser o de alcançar a “completude” do material. Deslocamos o olhar desse manual de Linguística para observar os manuais de ensino de português e seu discurso sobre a leitura, a fim de compreendê-lo como parte de um processo discursivo. Assim, consideramos que nesse processo há enunciados anteriores que circulam e funcionam como um efeito de memória na atualidade do acontecimento.

Segundo Giacomelli (2007, s.p.), “os enunciados já ditos retornam, ainda que não na especificidade de seu tempo, mas entram em circulação na memória específica das coisas ditas, sempre em relação ao dizer atual e o possibilita o que vai ser dito depois”. O acontecimento discursivo do qual estamos tratando se dá, portanto, em um momento singular do tempo – nas décadas de 30 a 50 do século XX, de acordo com as condições sócio-históricas que lhe permitem significar. Como vimos, essas condições do ensino de língua/leitura neste período estavam impostas pelo regime regulador do Estado Novo. A essência desse acontecimento está inscrita na própria estrutura do objeto/material que o representa: nos manuais de ensino que se portam como documento histórico, “documento de recordação”. Ainda de acordo com a pesquisadora, os manuais representam uma forma distinta de ver a história, colocada em circulação por uma memória que lhe permite retomar, repetir, transformar, “esquecer” enunciados anteriores.

É nesse movimento dos efeitos de sentidos que se organizam os manuais de ensino, refletindo sentidos para a história de constituição da língua nacional e do objeto de ensino leitura no Brasil.

Em *O discurso: estrutura ou acontecimento*, Pêcheux (2008) assegura que é na língua e pela língua que essas relações se estabelecem. Para o analista, todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar um outro. Nossa pesquisa se reconhece nesse espaço de significação, trabalhando sob a compreensão de que todo enunciado é formulado pelo sujeito através de seu gesto de interpretação. Por ele, atribuem-se sentidos a determinado objeto situado em espaço e tempo específicos. Essas relações de sujeito e sentido são constitutivas, mas não são transparentes, diretas. São atravessadas por uma discursividade que coloca em jogo uma filiação à rede de memória, efeitos de sentidos e os gestos de interpretação dos sujeitos.

De acordo com Orlandi,

Sujeito e sentido constituindo-se ao mesmo tempo tem sua corporalidade articulada no encontro da materialidade da língua com a materialidade da história. Assim entendemos a afirmação de que há um confronto do simbólico com o político. Ora, o corpo do sujeito e o corpo da linguagem não são transparentes. São atravessados de discursividade, isto é, de efeitos desse confronto, em processos da memória que tem sua forma e funciona ideologicamente. (ORLANDI, 2005, p. 9).

Baseando-nos nesta afirmação, podemos entender que o sentido é história e o sujeito se faz e se (re)significa na/pela historicidade em que está inscrito. Para compreendê-los, temos que atentar para sua situação singular, suas condições de existência, correlacionando-o sujeito/sentido a outros sentidos aos quais possam estar ligados.

Deste modo, ressaltamos que a leitura como objeto de ensino foi se constituindo no Brasil junto ao ensino de língua. Essa constituição foi sendo formada por retornos, transformações, deslocamentos de sentidos e discursos anteriores que antecedem esse período, como pudemos notar em Razzini (2000). Essa constituição está ligada a uma memória discursiva heterogênea, a qual não desconsideramos em nosso trabalho. Relacionamos essa filiação da memória para observar os efeitos de sentidos para a leitura e sujeito-leitor em uma época em que o ensino de Língua Portuguesa foi se consolidando com mais rigor pelo gesto de interpretação do Estado brasileiro.

Esta nossa posição teórico-analítica está de acordo com Foucault (2000), que assegura que a análise do campo discursivo deve se estabelecer no domínio das coisas ditas, no domínio imenso constituído pelos enunciados efetivos que tenham sido ditos ou escritos. Para o pesquisador,

É preciso estar pronto para acolher cada momento do discurso em sua irrupção de acontecimentos, nessa pontualidade em que aparece e nessa dispersão temporal que lhe permite ser repetido, sabido, esquecido, transformado, apagado até nos menores traços, escondido bem longe de todos os olhares, na poeira dos livros. Não é preciso remeter o discurso à longínqua presença da origem; é preciso tratá-lo no jogo de sua instância. (FOUCAULT, 2000, p. 28).

Tendo isso em vista, trabalhamos não com a busca de um enunciado oculto sob o manifesto, de um sentido do discurso sobre a leitura e sujeito-leitor, mas com o acontecimento discursivo como processo simbólico, imerso de historicidade. A história, para a AD, “não é cronologia, não é evolução, nem relação de causa-efeito, mas filiação, produção e mecanismos de distribuição de sentidos.” (ORLANDI, 1998, p. 9).

Giacomelli (2007, s.p.) ainda discute que, em uma disciplina, o papel de sua história depende muito da natureza de seu objeto, isto é, “de sua relação com o tempo, porque ele é de natureza histórica.” No caso da leitura, no discurso pedagógico, também a concebemos como objeto de natureza histórica, cuja constituição é resultado não apenas de rupturas e descontinuidades, mas também de acumulação e continuidade. Os sentidos assim se imbricam e não partem “do nada”, mas de “recorrências seletivas” que tem base em uma história.

Segundo a autora, o olhar retrospectivo permite que se leve em consideração esses movimentos de sentidos para o objeto histórico, mostrando que as disciplinas não foram/estão definidas para sempre. Pensamos que, assim como as disciplinas, os sentidos para a leitura/leitor variam em função de mudanças, podendo alguns deles desaparecerem ou ressurgirem, dependendo da “profundidade das mudanças ocorridas”. Ainda de acordo com a pesquisadora,

[...] é através desse olhar retrospectivo que vai se delineando um passado feito tanto em *linhas contínuas*, em um processo de acumulação de ideias, retomadas conceituais ou metodológicas, releituras fieis, quanto por situações de *mudança* e *ruptura*, promovidas ou por fatores internos ou por questões de contexto científico de uma determinada época. (GIACOMELLI, 2007, s. p. [grifos da autora]).

Ao adotar esse olhar retrospectivo que é discursivo, buscamos expor a constituição histórica da leitura como objeto de ensino, a partir dos efeitos e movimentos de sentidos textualizados sobre ela pela política do Estado brasileiro, através dos programas oficiais de ensino; e por sua recontextualização, materializada em manuais de ensino brasileiros. Essa relação, que é afetada pela

história da (des)colonização e pelo projeto nacionalista da língua portuguesa no país, faz o objeto leitura tomar formas singulares ao acompanhar o percurso da independência do Brasil e de sua sociedade, suas instituições de ensino e seu próprio modo de ensinar a língua/leitura nacional.

Assim, os sentidos para a leitura/leitor são produtos de uma construção linguística e histórica que passam por processos sociais, nos quais os sujeitos determinam e são determinados. Por sua própria natureza, a leitura é um objeto que supõe sentidos, tendendo a ser plural, mas nunca “qualquer uma”. Por ela, estabelecemos e implicamos tomar a palavra como um ato social com todas as suas implicações: “conflitos, reconhecimentos, relações de poder, constituição de identidades, etc.” (ORLANDI, 2012, p. 22). Interdiscursivamente, os gestos de interpretação do sujeito do Estado e do sujeito-autor dos manuais de português revelam essas implicações através dos efeitos de sentidos para a leitura que, por sua vez, nos auxilia na compreensão da constituição histórica e heterogênea deste objeto de ensino.

2.2 A LEITURA NA PERSPECTIVA DISCURSIVA

A leitura é um objeto social complexo, cuja definição e modos de prática se dão diferentemente por diversos grupos de estudiosos, sejam eles estruturalistas, psicolinguísticos, interacionistas, discursivos. Entre si, eles podem aproximar e também afastar seus gestos de interpretação para conceber este objeto. A noção de leitura, portanto, é polissêmica e não pode ser definida por um ou outro sentido, apenas. Sua natureza histórica lhe faz significar distinta e heterogeneamente, pelos contextos em que se dá e por seus objetivos.

Em *Discurso e Leitura*, Orlandi (2012) destaca algumas acepções para leitura, como: “atribuição de sentidos”; “concepção” (ex.: leitura de mundo); no sentido acadêmico, como construção de um “aparato teórico e metodológico de aproximação de um texto”; em termos de escolaridade, vincula-se a leitura à

alfabetização e aprendizagem formal; e, ainda, a leitura no seu sentido discursivo, que é tomada pela ideia de interpretação e de compreensão.

Em meio a essas definições, a pesquisadora assegura que a leitura não é uma questão de tudo ou nada, mas uma “questão de natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra: de historicidade.” (ORLANDI, 2012, p. 10).

Como prática histórica, a leitura se revela um objeto carregado de sentidos, para ele mesmo e para seus sujeitos (leitores). Isto acontece porque a leitura é sempre um processo em constante atualização, que se renova dadas suas condições e necessidades de produção/uso.

Consideramos pertinente apresentar, nesta seção teórica, uma contextualização dos modelos de leitura instaurados socialmente. Dentre os modelos, discorreremos sobre o estruturalista, psicolinguístico e interacionista; em seguida, o modelo discursivo, que se baseia na perspectiva teórica adotada neste trabalho.

No modelo estruturalista, o texto, compreendido como objeto com existência própria, é apresentado isoladamente do sujeito e da enunciação. A leitura, por sua vez, é “concebida como decodificação da mensagem que se dá em nível formal, a partir do reconhecimento dos itens linguísticos já conhecidos” (MASCIA, 2005, p. 46), em que o sentido está posto como aquele “arraigado às palavras e frases, ficando na dependência direta da forma, contido, em última instância, no próprio texto.” (p. 46). Quanto ao sujeito-leitor, este está excluído do processo de leitura, atuando passivamente como mero receptor. Este modelo é parte fundamental no processo do ler, uma vez que a decodificação “garante” o reconhecimento dos signos linguísticos que já trazem – em si mesmos – sentidos/significados próprios e previsíveis.

No modelo psicolinguístico, de orientação da psicologia cognitivista, a leitura é apresentada como processo ativo de construção mental. Segundo Mascia (2005, p. 46), “ela é seletiva, isto é, estrutura-se a partir daquilo que se espera, não só do que se vê.” Para este modelo, a leitura é realizada por meio da formulação de

hipóteses. Caso sejam confirmadas, o sujeito-leitor interpreta o material, se não, ele faz novas formulações, orientando-se por seus objetivos.

Subjazem aos pressupostos da psicologia cognitivista dois pontos: 1. a visão de leitura enquanto processo monitorado; 2. dois “pacotes fechados de acionamento do texto”: os esquemas *top-down* (descendente) e *bottom-up* (ascendente). Coracini (2010, p. 13) argumenta que “a hipótese ascendente enfatizaria o texto e os dados nele contidos como ponto de partida para a compreensão” – *dependente do texto*; e a descendente, “no extremo oposto, veria no leitor a fonte única do sentido, de forma que o texto serviria apenas como confirmador de hipóteses” – *dependente do leitor*. Os pontos defendidos pelo modelo de leitura da psicolinguística tratam o texto como algo externo ao leitor, portador de significado, em que o sujeito-leitor teria a função única de apreender tal significado contido no texto, acionando esquemas ou pacotes de conhecimentos estruturados.

Já o modelo de leitura na visão interacionista trata de um processo interativo que ocorre entre leitor e autor via texto (leitor-texto-autor). Sobre essa concepção, Mascia (2005) argumenta que

A leitura opera-se através do acionamento, por parte do leitor, de marcas formais deixadas no texto (como os elementos coesivos), que possibilitam acessar a opinião do autor, isto é, quais as razões que levaram o autor a dizer o que disse e da maneira que disse. Embora o aspecto social passe a ser cogitado, pois o leitor aciona o texto a partir de conhecimentos prévios, socialmente adquiridos, o texto é autoritário, pois só são aceitas as leituras que fazem parte de um “núcleo comum”, tolhendo qualquer outra. (MASCIA, 2005, p. 47).

Essa visão interacionista, mesmo rememorando pontos do modelo discursivo de leitura, ainda distancia seu gesto de interpretação deste modelo para conceber a leitura/leitor. Assim, a leitura como interação propõe que o papel do leitor seja o de “reconstrutor” do texto, ou ainda, aquele que é capaz de recuperar o seu “verdadeiro sentido”: ele deve conduzir sua leitura percorrendo pelas marcas deixadas pelo autor para chegar à formulação da ideia única, do sentido posto e determinado pelo sujeito-autor.

Notamos que, nas ideias do modelo interacionista, já se apresentam o contexto de produção (“aspecto social”), os conhecimentos prévios, estes sinalizados como pontos que devem ser cogitados pelo leitor, embora a “fonte” do sentido fosse e estivesse sempre em um “núcleo comum” (“texto autoritário”).

Diante dessa observação, ressaltamos que os diferentes modelos de leitura não se invalidam mutuamente, do contrário, eles se transformam, se “completam” e relacionam sentidos entre si.

As ciências linguistas Estruturalismo, Psicolinguística, Interacionismo, por sua vez, influenciaram para que a AD pudesse formular o seu campo de pesquisa e, assim, o seu modelo de leitura.

Discursivamente, a leitura é concebida como processo simbólico, cujo processo lhe dá abertura para se (re)significar quantas vezes forem necessárias, segundo suas condições de produção. O ato de ler então não se restringe mais a uma habilidade, uma técnica de conhecer palavras ou para adquirir um vocabulário. Esta prática está situada em uma rede de significância mais complexa e diz respeito à possibilidade de o sujeito-leitor ter certa autonomia para (re)construir, em determinadas medidas, os sentidos que podem ser apreendidos pela codificação do leitor em sua linguagem gráfica. Segundo Orlandi (2012, p. 13), “saber ler é saber o que o texto diz e o que ele não diz, mas o constitui significativamente.” Por esta afirmação, tomamos a leitura como produção histórica, em que o leitor, sujeito de um processo sócio-histórico, produz sentidos para o texto, a partir de um lugar social determinado e por uma situação específica.

O discurso materializado em texto transcende o linguístico, uma vez que ele é socioconstituído e assim também é o sentido. Os sentidos não podem ser controlados na leitura como se fosse um objeto contido no texto. O modelo discursivo de leitura toma essa relação como base essencial e se recusa em ler o texto como ele deseja ser lido, buscando a aparente univocidade do sentido posto na materialidade textual. Deste modo,

Pensar na produção de sentidos como um processo simbólico (inconsciente) de produção de interpretações do real e do próprio sujeito, determinado por condições históricas (ideológicas) específicas, significa pensar que os sentidos podem mudar, pois não há necessidade (divina ou natural) para que eles sejam como são. Significa, conseqüentemente, pensar *que as sociedades podem ser outras e que as políticas são contingentes*. Considerar a determinação interpretativa – simbólica – do sentido constitui, dessa forma, a única via para evitar uma postura conservadora e estabelecer uma perspectiva histórica da linguagem e da realidade humana – pois essa é a única forma de contemplar realmente a possibilidade de mudanças, sendo a história, por definição, aquilo que *muda* (ou que *pode* mudar). (RODRÍGUEZ, 1998, p. 52 [grifos do autor]).

A linguagem e sua prática mudam conforme muda a sociedade, a história. E assim também ocorre com os sujeitos, que vão se (re)significando e (re)produzindo sempre outros e “novos” sentidos. Sobre isto, Orlandi (2012) discute que as leituras que são possíveis para um mesmo texto, em certo período, podem não ser possíveis hoje ou em outra época. Isso ocorre porque as leituras são previsíveis e não petrificadas, uma vez que a previsão é um dos componentes das condições de produção da leitura, e não o constituinte fechado dela: “Não há um centro e suas margens, há só margens. Dessa forma, todos os sentidos são de direito sentidos possíveis e, em certas condições de produção, há de fato dominância de um sentido sem por isso se perder a relação com os outros (implícitos).” (p. 26).

De acordo com Mascia (2005, p. 49), o sujeito-leitor desse modelo é considerado “psicanalítico, descentrado, inconsciente, e heterogêneo; constituído por muitas vozes, ou seja, pela dispersão de outros sujeitos.” Ele é efeito e não origem de si mesmo, uma vez que não tem controle total de seus atos e atitudes. Constituído pela heterogeneidade, o sujeito-leitor lê com um olhar impregnado por sua subjetividade, advinda das relações sociais em que está inserido, produzindo leituras possíveis para os textos pela historicidade (CORACINI, 2005).

Segundo Indursky,

Da pluralidade de formações discursivas existentes em nossa formação social resulta uma variedade de sujeitos sociais, daí decorrendo a diversidade de leituras possíveis. [...] uma mesma sequência discursiva pode produzir diferentes efeitos de sentido, em virtude das diferentes subjetividades não-subjetivas que ela pode mobilizar. (INDURSKY, 1998, p. 191).

Diferindo dos outros modelos já mencionados, a leitura discursiva permite que, para um mesmo texto haja múltiplas e possíveis leituras. Contudo, esta permissão não autoriza que iremos ler “o que queremos (de forma independente) a qualquer momento e em qualquer lugar, assim como não podemos dizer ou fazer o que quisermos em qualquer lugar e a qualquer momento” (CORACINI, 2005, p. 27), pois há regras do momento que autorizam a produção de certos sentidos e não de outros.

As atribuições de sentidos só podem ser tomadas a partir de suas relações com os sujeitos que estão submersos em um determinado contexto sócio-histórico-ideológico, dado por certas condições de produção. Por isso, consideramos a historicidade que compõe todo o processo que envolve a leitura e não só a do texto. De acordo com Orlandi,

Historicidade do texto, mas também historicidade da própria ação da leitura, de sua produção. Daí nossa afirmação de que a leitura é o momento crítico da produção da unidade textual, da sua realidade significativa. [...] Leitura e sentido, ou melhor, sujeitos e sentidos se constituem simultaneamente, num mesmo processo. (ORLANDI, 2012, p. 11).

Ao realizar a leitura, rompemos a linearidade do texto, “transgredindo-o, desfazendo-o, refazendo-o e nele nos inserimos, nele mergulhamos e nos envolvemos para produzir sempre, a cada olhar, a cada escuta, uma nova leitura e, portanto, um novo texto.” (CORACINI, 2005, p. 24). Tratamos o discurso no texto como materialidade histórica, na qual o leitor se encontra inserido em uma memória de leitura para produzir sentidos. Ele não cria sua posição do nada, mas captura, resiste e desloca outras posições que estão sempre ligadas a formações discursivas, ideológicas. Portanto, não há uma forma de leitor, mas uma variedade

de leitores. Esse mesmo leitor irá mudar conforme serão variadas as situações de linguagem e seus momentos de leitura. Segundo Chartier (1999, p. 91), as palavras “ler”, “leitura” são “palavras que armam ciladas” e, por isso, devemos compreender que “cada leitor, para cada uma de suas leituras, em cada circunstância, é singular.”

Orlandi (1998, 2005, 2012) discute essa singularidade a partir da ideia de que “toda leitura tem sua história” e de que “todo leitor tem sua história de leitura”. Conforme as ideias da pesquisadora,

O conjunto de leituras feitas configura, em parte, a compreensibilidade de cada leitor específico. Leituras já feitas configuram – dirigem, isto é, podem alargar ou restringir – a compreensão de texto de um dado leitor. O que coloca, também para a história do leitor, tanto a sedimentação de sentidos como a intertextualidade, como fatores constitutivos da sua produção. (ORLANDI, 2012, p. 57).

Neste mesmo sentido, Nunes (1998, p. 25) nos afirma que “todo leitor tem sua história de leitura e, portanto, apresenta relação específica com os textos, com a sedimentação dos sentidos, de acordo com as condições de leitura em épocas determinadas.” O sujeito vai se constituindo como leitor a partir e dentro de uma memória social de leitura.

Essas leituras já feitas de um texto e as que foram realizadas por um leitor vão compondo a história da leitura em seu aspecto previsível, defende Orlandi. Para a autora, “a história também é capaz de produzir a imprevisibilidade” e, através do contexto histórico-social, derivar-se essa “pluralidade possível das leituras.” (ORLANDI, 2012, p. 57).

Nesta discussão acerca das leituras previstas para um texto e as novas leituras possíveis, a linguista situa que há um “limite difícil” de ser traçado na relação de interação que a leitura envolve:

[...] aquilo que o leitor não chegou a compreender, o mínimo que se espera que seja compreendido (limite mínimo) e aquilo que ele atribui indevidamente ao texto, ou seja, aquilo que já ultrapassa o que se pode compreender (limite máximo). O que tenho colocado como o risco para menos, da leitura parafrástica, e o risco para mais, da leitura polissêmica. (ORLANDI, 2012, p. 58).

Nessa dinâmica em que se encontra a “relação de interação” história/texto/leitor, temos um possível (limite máximo – leitura polissêmica) e um razoável (limite mínimo – leitura parafrástica). Segundo a autora, a leitura parafrástica é aquela que se caracteriza pelo reconhecimento/reprodução do sentido supostamente autorizado pelo sujeito-autor, já a polissêmica se define pela atribuição de múltiplos sentidos ao texto. Esses níveis – máximo e mínimo – funcionam a partir da sua relação com a compreensão do texto, e se revelam pelas histórias de leitura do leitor postas no processo de leitura. Desta duplicidade da linguagem – “variação e a regra” – decorre a polarização entre os dois processos citados: parafrástico e polissêmico. Para Orlandi,

A tensão entre esses processos manifesta-se de várias maneiras: na existência de regra e da exceção, do previsível e do imprevisível, do certo e do indeterminado, do legítimo e daquilo que tem de se legitimar, do que já é e do que pode ser, do estabelecido e do que muda etc. (ORLANDI, 2012, p. 113).

Os dois processos significam na leitura, e não se pode mensurar a relevância de um sob o outro. Há uma ênfase no que se refere à polissemia, “pois é a possibilidade de múltiplos sentidos para uma mesma enunciação que fundamenta a atividade do dizer” (ORLANDI, 2012, p. 113), contudo, “não se deve desconhecer a força do mesmo, da paráfrase, na linguagem”. É nesse movimento de sentidos – que permite a história de leitura e a história de leitura do leitor – que trabalha o modelo de leitura discursivo.

A constituição histórica das representações de leitura pode ser observada através da identificação dessas representações no discursopedagógico, a partir de seus efeitos e movimentos de sentidos admitidos pela historicidade. É também na

relação de reprodução e recontextualização dos discursos oficial e didático (CASTRO, 1995), que podemos visualizar essa constituição histórica e interdiscursiva da leitura como objeto de ensino no Brasil.

É pela “contradição, reprodução, transformação, memória, esquecimento, o mesmo e o diferente” (ORLANDI, 2012, p. 148) que se produzem os discursos, que se produzem leituras. Eles são processos históricos que funcionam, significam e se atualizam na/pela sociedade e não devem ser tratados como meros produtos de significação fechada em si.

3. METODOLOGIA

Conforme já mencionamos, nossa pesquisa está inscrita no campo teórico da Análise de Discurso (AD) e se desenvolve pela compreensão de que a relação entre sujeito, linguagem e história é a constante da AD. A escrita neste campo busca tornar visível o confronto do simbólico com o político, expondo os movimentos de sentidos e gestos de interpretação da materialidade textual no momento em que o sentido faz sentido. Segundo Orlandi (2005), essas são as exigências de base que afirmam o princípio da AD de que a linguagem não é transparente.

Com o objetivo geral de investigar a constituição histórica da leitura como objeto de ensino no discurso de programas e manuais de ensino do português no Brasil nas décadas de 1930, 1940 e 1950, destacamos que o desenvolvimento deste trabalho se reconhece como um processo contínuo, incompleto e constitutivo da historicidade, que é próprio de todo acontecimento discursivo.

Ao se apropriar de conceitos que constituem o dispositivo de análise da AD, serão explicitados, neste capítulo, a natureza da pesquisa, a constituição e delimitação do *corpus* analítico, assim como os procedimentos para analisar o discurso pedagógico oficial materializado nos Programas de ensino, e o discurso pedagógico didático, textualizado nos manuais de ensino de português.

3.1 NATUREZA DA PESQUISA

Por estar filiada ao campo da AD, nossa pesquisa se assume qualitativa com abordagem *discursivo-interpretativa*. Nessa abordagem, compreendemos o discurso como objeto teórico-metodológico, trabalhando com a perspectiva de que este objeto produz sentidos e está investido de significância para e por sujeitos.

Diante do processo de significação que relaciona a língua e a história em suas materialidades, e o sujeito interpelado pela ideologia, não tratamos de controlar os sentidos e a questão da interpretação. Nessa filiação teórica, concebemos a AD

não como uma ciência exata, mas uma ciência da interpretação que trabalha com a materialidade de sentidos e gestos de interpretação (PÊCHEUX, 2008). Em face disto, os sentidos são compreendidos como “produtos de uma construção linguística e histórica que passa por um processo social no qual os sujeitos determinam e são determinados.” (FERREIRA, 1998, p. 206). A questão da interpretação, base da análise discursiva, é, portanto, crucial na perspectiva histórica (materialista) da constituição do sentido.

Para compreender o lugar representativo-histórico do nosso objeto de investigação (o discurso pedagógico sobre a leitura), trabalharemos com as noções de efeitos e movimentos de sentidos, filiações, gesto de interpretação, que conduzem o movimento de análise do discurso pedagógico ao longo de três períodos históricos brasileiros. Essas noções nos dão suporte teórico-analítico para identificar e caracterizar as representações da leitura, sujeito-leitor e modos de ensinar – que não são nem homogêneas nem lineares – nas décadas de 1930, 1940 e 1950.

Ao pensar na relação constitutiva do discurso pedagógico, tomamos os conceitos de efeitos e movimentos de sentidos e gestos de interpretação para evidenciar que a leitura e o sujeito-leitor estão representados com alguns deslocamentos conjunturais de sentido ao longo dos períodos selecionados.

Esse movimento de análise considera, pois, que o sentido não é imutável, definitivo, fechado, mas se altera conforme a sua relação com a exterioridade, suas condições de produção, sendo sempre efeito de sentido. A sua constituição está sempre aberta à significação, incompleta em seus processos de apreensão. O que temos, então, é uma construção de sentidos por/através dos sujeitos na sociedade em uma história, inseridos em um processo simbólico permeado pelo inconsciente e pela ideologia. Este processo é observado pela análise e exposição dos gestos de interpretação dos sujeitos, que textualizam seu discurso nos materiais definidos como *corpus* deste trabalho.

Na abordagem discursiva desta pesquisa, analisaremos o discurso pedagógico que, segundo Castro (1995, p. 77), é um “discurso que se realiza sob a forma de textos produzidos e transmitidos através de agências/agentes

especializados posicionados em contextos específicos.” Esses textos tem dimensões, funções e alcance determinados e representam concretizações de um discurso especializado, com princípios que regulam o processo de reprodução cultural.

3.2 CONSTITUIÇÃO E DELIMITAÇÃO DO *CORPUS*

Por se tratar de um trabalho discursivo, consideramos as noções de *corpus* e de metodologia de forma estreitamente relacionadas. Ao compreender que *corpus* e metodologia se constituem já como momentos de análise (CAZARIN, 2004), pontuamos que a metodologia utilizada nesta pesquisa resulta da reflexão realizada sobre o *corpus* e, a cada movimento de análise, recuperamos os aspectos teóricos que são confrontados com os procedimentos de análise do discurso pedagógico e do discurso oficial.

Segundo Grigoletto (1998, p. 49), “um *corpus* discursivo não é, pois, um conjunto aleatório de textos que existem de forma estruturada previamente à ação do analista de discurso sobre ele”, ao contrário, “é o trabalho do analista, com base nas suas hipóteses de pesquisa, que constitui o *corpus*”.

Essa constituição do *corpus* e da análise é simultânea na AD. Neste campo, há dois tipos de *corpus*: o experimental, construído por materiais obtidos por questionários, entrevistas ou de outra forma que solicite resposta; e o arquivo, constituído por um “campo de documentos” pré-existentes “relacionados a um assunto” e “estruturado conforme um plano definido com referência a um certo estado de condições de produção” (COURTINE *apud* GRIGOLETTO, 1998, p. 64).

Nosso trabalho define o tipo arquivo como *corpus*. Ele está composto por materiais de arquivo e, segundo a denominação de Courtine (1981), é do tipo complexo, constituído por várias sequências discursivas, produzidas por vários locutores e em diacronia (COURTINE, 1981 *apud* GRIGOLETTO, 1998, p. 50). Nesse contexto, nosso *corpus* se constitui de dois arquivos distintos em sua

materialidade, mas que estão constitutivamente (e discursivamente) relacionados: programas oficiais do Estado e manuais de ensino produzidos nas décadas de 1930, 1940 e 1950.

Ao descrever nosso *corpus*, também o interpretamos. Assim, buscamos mostrar as representações de leitura, do sujeito-leitor e dos modos de ensinar a leitura expondo o “efeito da transparência da linguagem, da literalidade do sentido e da onipotência do sujeito” (SPINELLI, 2002, p. 10) presentes nos recortes discursivos dos programas oficiais e dos textos de manuais de ensino elegidos.

Selecionamos os dois arquivos por eles serem constitutivos um do outro e por compreendermos, assim, que os manuais funcionam como lugar de inscrição de pré-construídos do discurso oficial. Tentaremos demonstrar na análise que um recorte significa e traz consequências para compreensão do funcionamento do outro recorte discursivo.

Para a delimitação específica do nosso *corpus*, foi realizada uma pesquisa exploratória do *corpus* geral do projeto a que este trabalho se vincula¹³. Nessa pesquisa, definimos como primeiro arquivo os programas de ensino formulados pelo Estado para os anos de 1931, 1942 e 1951.

Os programas oficiais para o ensino de língua portuguesa apresentam estrutura semelhante para as três décadas (1930, 1940 e 1950): eles se organizam e se dividem por séries. Na disposição das orientações, há a reprodução de uma mesma ordem de ensino. Em geral, os documentos oficiais se iniciam com indicações para o trabalho com a leitura, depois gramática e, por último, os exercícios.

Os manuais de ensino constituem o outro arquivo de análise. Selecionamos 3 (três) coleções de manuais de ensino de português representativos de três diferentes conjunturas históricas (1930, 1940 e 1950), intituladas *Programa de Português*, do professor Júlio Nogueira. Consideramos os discursos que se referem

¹³ O *corpus* desta pesquisa consiste em um recorte de um conjunto de materiais de língua portuguesa, recolhido ao longo da pesquisa de Doutorado do professor-orientador deste trabalho, que fazem parte do arquivo dos instrumentos linguísticos e didáticos do português brasileiro, entre os anos de 1881 a 1981.

às séries de ensino de 1ª a 4ª, por elas corresponderem ao período de apreensão do sentido da leitura, nosso objeto de pesquisa.

Escolhemos as coleções deste autor pelo fato de suas obras didáticas atravessarem os três períodos selecionados, com adaptações, segundo as condições de produção de cada período. Mediante tal escolha, temos a possibilidade de observar relações e movimentos de sentidos para a leitura, sujeito-leitor e modos de ensinar a leitura, a partir do gesto de interpretação de um autor ao longo de três décadas. As coleções selecionadas são identificadas a seguir, de acordo com a década a que se refere:

Quadro 1 – Coleções selecionadas para análise.

COLEÇÃO DIDÁTICA DÉCADA DE 1930	COLEÇÃO DIDÁTICA DÉCADA DE 1940	COLEÇÃO DIDÁTICA DÉCADA DE 1950
<i>Programa de Português – 1ª e 2ª séries secundárias, volume 82. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1938.</i>	<i>Programa de Português: Antologia 1ª e 2ª séries, volume 137. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1944.</i>	<i>Programa de Português: Antologia e Gramática para a 1ª e 2ª séries ginasiais, volume 137. 12ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1953.</i>
<i>Programa de Português da 3ª série secundária, volume 91. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1939.</i>	<i>Programa de Português: Antologia Terceira e Quarta séries, volume 140. 3ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1945.</i>	<i>Programa de Português: Antologia e Gramática para a 3ª e 4ª séries ginasiais, volume 140. 6ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1953.</i>
<i>Programa de Português da 4ª série secundária, volume 105. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1941.</i>	<i>Programa de Português: Gramática, volume: 123. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1943.</i>	

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

A primeira versão da coleção (da década de 1930) é constituída por três volumes, sendo estes distribuídos conforme as séries do ensino vigente. O primeiro

volume corresponde às 1ª e 2ª séries; o segundo volume, à terceira série e o terceiro livro corresponde à 4ª série. Os volumes dessa versão estão organizados por partes: lições com os conteúdos gramaticais; fragmentos de textos literários e textos explicativos sobre os trechos apresentados.

A segunda versão do conjunto didático (da década de 1940) está formada por três volumes, também distribuídos conforme as séries do ensino vigente. Eles se dividem em dois livros de *Antologia* – sendo um para 1ª e 2ª séries e o outro para 3ª e 4ª – e um livro de *Gramática*, destinado aos quatro níveis escolares, conjuntamente. Os livros de Antologia trazem trechos literários, separados por temáticas, exposição de notas (de rodapé), textos de orientação ao professor e exercícios. Internamente, o livro de gramática está dividido por séries e segue a estrutura similar para todos os níveis escolares: apresentação do conteúdo gramatical e exercícios referentes a esse assunto.

A terceira versão da coleção (da década de 1950) está composta por dois volumes. Esses livros tratam conjuntamente da Antologia e da Gramática, dividindo-se por séries escolares – um volume para 1ª e 2ª séries; outro para 3ª e 4ª séries. A organização dos livros adota a seguinte estrutura: na primeira parte, a exposição de fragmentos de textos, seguidos de apresentação de notas e vocabulário. Na segunda, textos de instrução de como proceder ao ensino de leitura (composição oral e escrita, vocabulário, ortografia) e a disposição de conteúdos gramaticais para cada nível escolar, separadamente.

3.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Segundo Orlandi (2005), os procedimentos de análise discursiva se articulam em três dimensões: *constituição*, *formulação* e *circulação*. A primeira diz respeito à constituição de sentidos do discurso a partir da memória, envolvendo o contexto sócio-histórico ideológico e a memória discursiva; a segunda dimensão remete às condições de produção em que o discurso se materializa; a terceira dimensão corresponde às direções que os discursos percorrem em seus diferentes

movimentos. Esses procedimentos não se separam durante a análise, uma vez que o discurso, para significar, perpassa pelos três movimentos e deve ser observado nesse contexto mais amplo.

Essas dimensões se reconhecem no objeto, questionamentos e objetivos desta pesquisa, respectivamente, pela constituição da representação histórica da leitura e sujeito-leitor nos discursos dos manuais e programas selecionados como unidades de análise; textualização desses discursos sobre leitura/leitor nas condições de produção de três distintos períodos históricos brasileiros, apresentando movimentos de sentidos com certos deslocamentos conjunturais; e a circulação dos dois tipos de arquivos: programas e manuais que, relacionados constitutivamente, configuram-se como princípios que regulam e efetivam as práticas pedagógicas no contexto sócio-escolar nas décadas de 1930, 1940 e 1950.

A análise do *corpus* será feita de forma comparativa, considerando as relações interdiscursivas entre os textos dos recortes dos manuais de ensino com os do recorte dos programas do Estado de cada período. Há, pelo menos, duas formas de analisar os recortes por comparação. A primeira é a análise corrente do primeiro arquivo *programas oficiais* e, depois, a análise do segundo arquivo *manuais de ensino*. Após esse momento, seriam tecidas e expostas relações de sentidos entre as materialidades discursivas, comparando os textos dos recortes de um arquivo com o outro, emparelhados na análise conforme seus respectivos períodos. A segunda forma seria uma análise desde o início comparativa, relacionando os textos dos recortes dos programas de uma década com os dos manuais, simultaneamente (a coleção da década de 1930 analisada concomitante ao programa de 1931; a coleção de 1940 simultaneamente ao texto oficial de 1942; e a coletânea de manuais de ensino de 1950 analisada em relação ao programa do Estado de 1951). Nesta forma de análise ainda seriam consideradas as relações de sentidos sobre a leitura nos dois arquivos de três diferentes períodos, portanto: a análise do arquivo correspondente à década de 1940 seria relacionada à análise do arquivo referente à década de 1930; a de 1950 em relação às de 1930 e 1940. Optamos por este último movimento de análise por ele permitir, além da identificação das representações de leitura, a caracterização dos movimentos dessas representações ao longo do período histórico selecionado.

As categorias de análise desta pesquisa surgiram pela própria análise do discurso de programas oficiais e manuais didáticos sobre a leitura como objeto de ensino no início do século XX. Elas representam e indicam modos de funcionamento do discurso sobre esse objeto observado no *corpus* selecionado das três décadas elegidas.

Nesta análise, constatamos que o modo de funcionamento do discurso sobre a leitura, considerado o *corpus* comparado do programa e manuais dos três períodos, acontece por meio de um processo de identificação e reprodução de sentidos. Contudo, verificamos que há deslocamentos de sentidos para leitura, sujeito-leitor e modos de ensinar a leitura em virtude da necessidade de reformulações do discurso pedagógico para atender as necessidades de cada época. Observamos, ainda, um processo de identificação entre os três discursos pedagógicos que caracterizam a estabilização de alguns efeitos de sentidos para as representações das quais estamos analisando neste trabalho.

Como já mencionado, analisamos recortes dos textos dos programas oficiais e recortes dos textos dos manuais didáticos, respectivamente, atentando nosso olhar para o objeto de investigação leitura. Consideramos, pois, a noção de recorte discursivo definida por Orlandi (1984, p. 14) como “um fragmento da situação discursiva”. Em AD, ao recortarmos um *corpus* discursivo, não o segmentamos. Segundo Grigoletto (1998, p. 50), “frente a um *corpus*, o analista de discurso vai recortar fragmentos da situação discursiva (em forma de sequências discursivas) que deem conta de revelar uma determinada configuração discursiva.” Assim, fizemos recortes dos textos dos programas e manuais de ensino observando a relação constitutiva de seus discursos.

A pertinência dos recortes discursivos feitos está em colocar em evidência sentidos de um discurso pedagógico oficial, que denomina-se regulador, que constitui o interdiscurso de outro discurso, o dos manuais de ensino.

Nos programas de ensino, elegemos recortes discursivos das indicações de conteúdos para leitura, exercícios e modos de ensiná-los que elucidam os efeitos de sentidos para as representações já indicadas. Já nos manuais didáticos, selecionamos recortes dos seguintes elementos: os prefácios, a organização dos

conteúdos e as atividades de leitura. Os *prefácios*, por conterem informações preliminares sobre o que pretendem as obras e por estarem carregados dos gestos de interpretação do autor sobre o que é a leitura, o sujeito-leitor e os modos de ensinar a leitura; a *organização da obra*, que corresponde à disposição dos conteúdos para ensinar e praticar a leitura; e as *atividades de leitura* – nos manuais que apresentarem –, que apontam para os exercícios que deveriam ser fixados e tomados como válidos para a prática da leitura, da constituição do sujeito-leitor e dos modos de apreender a língua.

Dois percursos metodológicos foram pertinentes no momento de análise do discurso oficial e do discurso pedagógico dos manuais: a da *historiografia dos textos*, em que descrevemos cronologicamente os manuais e programas de ensino, atentando às condições sócio-históricas em que foram produzidos e os efeitos de sentido e movimento de interpretação que conferem à representação da leitura e do leitor; e a *historicidade dos textos*, analisando as filiações em que o discurso do estado e o discurso dos manuais se ancoram e produzem sentidos sobre a leitura, o sujeito-leitor e os modos de ensinar a leitura. Assim, buscamos compreender as relações de sentido entre os dois arquivos através da exposição das filiações, efeitos/movimentos de sentido e gestos de interpretação.

Diante desta exposição metodológica, evidenciamos que nossa pesquisa procura trabalhar com os efeitos da “transparência” da linguagem, expondo efeitos de sentidos para a leitura/sujeito-leitor/modos de ensinar em determinados períodos sócio-históricos brasileiros. Deste modo, acreditamos alcançar o objetivo geral de investigar a constituição histórica da leitura como objeto de ensino no discurso de programas e manuais de ensino representativos de três épocas distintas do início do século XX.

4. A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DA LEITURA NO DISCURSO DE PROGRAMAS OFICIAIS E MANUAIS DE ENSINO ENTRE 1930 E 1950: REPRESENTAÇÕES, FILIAÇÕES E MOVIMENTOS

Neste capítulo, tratamos das representações de leitura, de sujeito-leitor e dos modos de ensinar a leitura que caracterizam o discurso pedagógico (oficial e didático) dominante em três períodos significativos do contexto brasileiro: as décadas de 30, 40 e 50 do século XX. Essas décadas representam o período de maior controle do sistema educacional do país.

Para observar as representações, filiações e movimentos indicados, consideramos a análise contrastiva do discurso dos programas de ensino de Língua Portuguesa e do discurso das versões da coleção didática Programa de Português, de Júlio Nogueira, para cada década. Nas seções a seguir, em sequência cronológica, analisamos em detalhe os recortes dos textos dos programas e dos manuais de ensino, estabelecendo relações de sentidos sob a leitura nos dois arquivos dos três diferentes períodos.

4.1 O DISCURSO PEDAGÓGICO SOBRE A LEITURA NA DÉCADA DE 1930

De acordo com Razzini (2000), o período de 1930 representou o marco da organização do sistema secundário brasileiro, com a produção do primeiro documento oficial para o ensino. Com esta regularização, o Estado promoveu a equiparação de todas as escolas secundárias oficiais ao Colégio Pedro II, sob inspeção federal. Tal medida ainda foi estendida às escolas particulares, que também deveriam se submeter ao mesmo decreto e fiscalização.

Neste primeiro programa, observamos as representações já mencionadas, identificando relações interdiscursivas entre os sentidos do discurso pedagógico oficial e do discurso pedagógico dos manuais sobre o objeto leitura deste período, delimitando assim o movimento de interpretação constitutivo dessas relações.

Efetuada a análise do *corpus* selecionado, verificamos, no discurso pedagógico sobre a leitura na década de 1930, um funcionamento apoiado num processo de identificação entre o discurso pedagógico dos manuais e o discurso oficial do programa. Esse processo se caracteriza pela retomada, no discurso dos manuais, das representações (efeitos de sentido) textualizadas no programa oficial sobre a leitura, o sujeito-leitor e os modos de ensinar a leitura. Essa retomada de sentidos produz um efeito de identificação estreita entre os dois discursos. No entanto, constatamos também que, na relação entre esses discursos, há movimentos de deslocamento de sentidos, produzindo efeitos nem sempre coincidentes entre um e outro.

De modo geral, a leitura, em ambos os discursos, é representada a partir de uma perspectiva literária, isto é, vinculada à tradição retórico-poética. Esta filiação remete aos objetivos do ensino retórico, que tinha o propósito de desenvolver habilidades do “bem” falar, escrever e também de admirar as composições escritas. Em consequência desta representação de leitura, a imagem de sujeito-leitor depreendido desses discursos se caracteriza como aquele que deve ser capaz de exprimir-se corretamente, nas formas orais e escritas. Quanto aos modos de ensinar a leitura, depreende-se, dos dois discursos, que estes se relacionam a estratégias de oralizar os textos e estudar o vocabulário, em geral centradas na figura do professor, sendo este responsável pela mediação do ensino.

A seguir, analisamos essas constatações a partir de recortes discursivos referentes ao Programa de Ensino de 1931 (seção 4.1.1) e aos manuais da primeira versão da coleção Programa de Português (seção 4.1.2).

4.1.1 O Programa de Ensino de Português de 1931

O Programa de Ensino de Português para o ano de 1931, direcionado ao curso fundamental do ensino secundário, foi elaborado nos termos do art. 10, do Decreto nº 19.890 de 18 de abril de 1931. Esse decreto foi um documento instituído pelo Estado para organizar o ensino secundário no Brasil. O Programa de Ensino de

Português¹⁴ trazia a indicação sucinta das horas de ensino para cada série, dos conteúdos e dos métodos para ensiná-los.

O Programa de Português sistematizava as indicações para as séries de 1ª a 5ª¹⁵, recomendando 4 horas para as primeiras e segundas séries, 3 horas para a terceira, 3 horas para a quarta e 3 horas para o quinto nível escolar. De acordo com o documento, o ensino de língua, em geral, deveria ser realizado mediante atividades de leitura, composição oral (recitação), composição escrita e, por último, o estudo gramatical, “baseado no livro de leitura”. Por essa última disposição, observamos que o Programa de ensino cria um vínculo entre leitura e gramática: ao subordinar o lugar do estudo gramatical à leitura, esta é apresentada como conteúdo fundamental e primeiro a ser abordado no ensino de língua.

A seguir, analisaremos, a partir de recortes discursivos do Programa oficial de Português para década de 30, os vestígios das representações indicados no início desta seção. Consideramos também, nessa análise, as informações do texto introdutório desse Programa publicado pela Livraria Globo (1938).

Os recortes RP30¹⁶ 1, 2 e 3, abaixo, correspondem às indicações do Programa de ensino de Português de 1931 sobre a leitura para as quatro séries de ensino:

RP30 1:

Leitura de trechos de prosadores e poetas contemporâneos, escolhidos de acôrdo com a capacidade média da classe. Explicação dos textos. Estudo metódico do vocabulário. Reprodução oral do assunto lido. (Português – Primeira e Segunda séries).

RP30 2:

Leitura de excertos de prosadores e poetas modernos. Explicações dos textos. Estudo metódico do vocabulário. Composição oral. (Português – Terceira série).

¹⁴Ver o Programa oficial de Português do ano de 1931 no anexo A – Documento 1.

¹⁵O Programa do Estado desta década parametrizava o ensino de Língua Portuguesa para os níveis de 1ª a 5ª. Contudo, nossa pesquisa delimita a análise deste documento referente às séries de 1ª a 4ª, por elas corresponderem ao período de apreensão do sentido da leitura.

¹⁶ RP30 – Recorte do Programa da década de 1930.

RP30 3:

Leitura e interpretação de trechos de poetas e prosadores dos dois últimos séculos. Análise literária elementar. (Português – Quarta série).

Nos recortes RP30 1, 2 e 3, a representação literária da leitura é indicada pela reiterada menção a sua prática a partir de trechos/excertos de “prosadores e poetas”. As indicações do Programa remetem essa representação da leitura à filiação retórico-poética, contudo, elas trazem um gesto de interpretação próprio, que é o de apresentar os autores através do critério pedagógico de gradação cronológica inversa. Essa metodologia adotada se justifica pelo objetivo de educar o gosto literário dos alunos, que deveriam iniciar o estudo em um ambiente conhecido, a partir de excertos de construção simples. Depois, passariam às obras clássicas, por eles já dotarem de algum senso crítico que pudessem auxiliá-los na assimilação dos textos, na comparação estilística e estudo linguístico-filológico de textos mais antigos. As recomendações de ensino de leitura através de textos mais curtos – “trechos/excertos” – também eram justificadas por motivo de ordem pedagógica: facilitar a capacidade de compreensão da leitura.

O ensino de leitura em todas as séries segue uma ordem específica: primeiro a leitura, seguida de explicação e estudo do vocabulário e, depois, exercícios de reprodução oral, composição oral e análise literária.

De acordo com as informações do texto introdutório do Programa, o professor deveria fazer uma apreciação geral da literatura para que o aluno tivesse indicações “seguras” para poder, por si só, “consolidar” as noções adquiridas na escola. Diante desta colocação, inferimos que as indicações para o ensino sugerem que a seção “leitura” deveria proporcionar o contato do aluno com o texto; a “explicação” seria realizada pelo professor e a “reprodução”, “composição oral” e “análise literária” seriam atividades direcionadas ao aluno.

As referências a “Explicação dos textos”, “Estudo metódico do vocabulário”, “Reprodução oral do assunto lido”, “Composição oral”, “Análise literária elementar” realçam os modos de ensinar a leitura dominantes na época. Esses modos indiciam que o ensino de leitura estava atrelado à presença fundamental da explicação do

professor – sujeito autorizado para realizar a leitura e que deveria orientar os alunos na interpretação dos textos lidos em sala.

Na recomendação “Estudo metódico do vocabulário”, a leitura está atrelada à apreensão do vocabulário da língua, em que o aluno teria de “captar” os sentidos das palavras e reproduzi-los, ordenadamente. Deprendemos o vestígio dessa representação pela designação “metódico”, termo usado para caracterizar o estudo do vocabulário.

Da análise contrastiva dos RP30 1 e 2 para o RP30 3, notamos o deslizamento das indicações quanto à leitura de “explicação” para “interpretação” de trechos, o que sugere um possível deslocamento da imagem de leitura: de uma leitura passiva, recebida do professor, para uma leitura com possível participação do aluno, mediante “análise literária elementar”. Neste recorte não há, contudo, uma maior especificação marcando uma gradação na aprendizagem da leitura: apreciação x análise. Essa prática de análise literária fica restrita às séries mais avançadas do curso secundário, como a quarta, reforçando a ideia de que, nessas séries, o aluno estaria apto a assimilar, com maior proveito, os exemplos da “boa linguagem”.

A representação da leitura no discurso do Programa de Ensino de Português de 1931, portanto, remete a filiação retórico-poética. Para Souza (1999, p. 104), o ensino retórico inclui os objetivos de desenvolver duas habilidades distintas: “a arte de escrever” e a “capacidade de admirar as composições escritas”. Essas finalidades da retórica se fundem na apreciação das obras alheias, pelo exercício da análise, permitindo ao aluno conhecer os “segredos do artista”, seus instrumentos e artifícios, habilitando-o à produção de suas próprias obras. Segundo Razzini (2000, p. 95), esses objetivos também capacitariam o aluno a “exprimir-se, oralmente ou por escrito, com correção”.

A representação dominante do sujeito-leitor, no Programa, é caracterizada pela repetição formal. De acordo com Orlandi (1998, p. 208), essa repetição se traduz na “técnica de produzir frases” que não historicizam, e “não fazem trabalhar a ligação do sujeito com a memória discursiva.” No entanto, há espaço para a

representação do sujeito-leitor intérprete, indiciada no programa da 4ª série, quando menciona conteúdos a serem trabalhados mediante “análise literária elementar”.

Os modos de ensinar, por sua vez, se representam, predominantemente, pelas estratégias de explicação do texto, estudo do vocabulário e atividades de reprodução, ancorados na figura do professor.

No subtópico seguinte, demonstramos a relação constitutiva entre esse Programa e manuais de ensino considerando o campo de recontextualização (CASTRO, 1995): o discurso de manuais de ensino recontextualizam didaticamente o discurso oficial do Programa, aquele que tem a função de regular o que poderia e deveria ser veiculado pelas produções didáticas, prevendo conteúdos e formas de transmissão (modos de ensinar).

4.1.2 A coleção *Programa de Português* (primeira versão)

Considerando as relações interdiscursivas entre o discurso do Programa oficial de 1931 e o discurso dos manuais de ensino produzidos na mesma década, passemos à análise da coleção *Programa de Português*, de Júlio Nogueira. Ressaltamos que a relação entre o discurso do Programa e o discurso dos manuais acontece pelo processo de recontextualização, que, segundo Castro (1995), trata de uma deslocação de um texto do campo pedagógico oficial para o campo pedagógico didático, revelando uma interdiscursividade constitutiva entre os dois discursos.

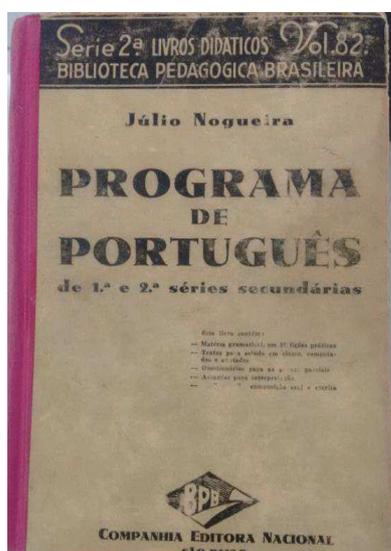
Cabe chamar a atenção para o fato de que estamos analisando o discurso sobre o *mesmo* objeto (a leitura) em materialidades *diferentes* (Programa de ensino e manual de ensino), o que pode produzir deslocamento de uma a outra posição e produzir diferentes efeitos de sentido para a leitura.

A primeira versão do conjunto didático *Programa de Português*, de autoria de Júlio Nogueira, foi produzida na década de 1930 e constitui o outro arquivo desta etapa de nossa análise. Júlio Nogueira foi professor, filólogo e autor de manuais

didáticos do início do século XX, período em que atuou e se destacou como produtor de conhecimento da língua nacional.

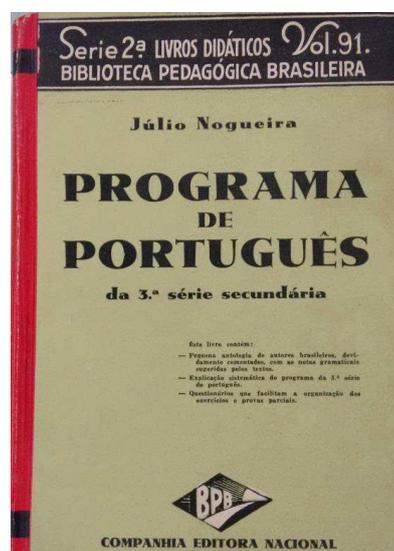
A coleção Programa de Português é composta de manuais didáticos destinados às séries de 1ª à 4ª do ensino fundamental, conforme podemos constatar nas capas desses manuais, reproduzidas nas Figuras de 1 a 3, a seguir:

Figura 1 – Capa do Programa de Português de 1ª e 2ª séries secundárias, de Júlio Nogueira, 1938.



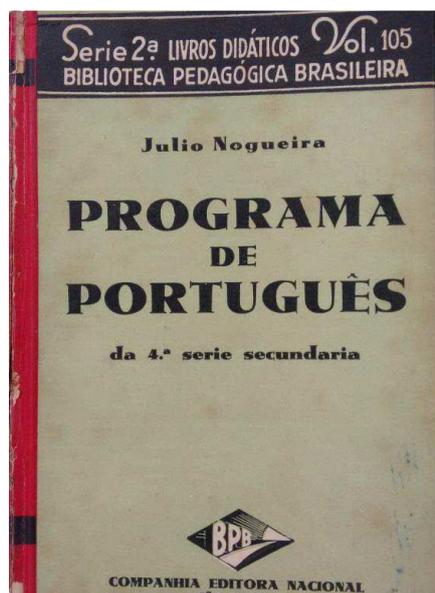
Fonte: Acervo pessoal do Professor-Orientador desta pesquisa.

Figura 2 – Capa do Programa de Português de 3ª série secundária, de Júlio Nogueira, 1939.



Fonte: Acervo pessoal do Professor-Orientador desta pesquisa.

Figura 3 – Capa do Programa de Português de 4ª série secundária, de Júlio Nogueira, 1941.



Fonte: Acervo pessoal do Professor-Orientador desta pesquisa.

Esse conjunto de manuais, publicado pela Companhia Editora Nacional, está incluso na 2ª Série da coleção de livros didáticos da Biblioteca Pedagógica Brasileira. Ele foi elaborado para auxiliar no ensino de Língua Portuguesa e está dividido em: um livro para 1ª e 2ª séries; um para 3ª série; e o outro destinado à 4ª série.

O vínculo estreito desses manuais com o Programa de ensino de Português de 1931 pode ser ressaltado, de início, por dois elementos: a divisão dos manuais por níveis escolares reproduz a organização por séries do Programa; e a própria denominação dos manuais como “Programa” de Português, referenciando a designação do documento oficial “Programa” de Ensino.

Para analisar esse funcionamento geral, bem como as representações da leitura, do sujeito-leitor e dos modos de ensinar no discurso da coleção didática Programa de Português, selecionamos o manual de 1ª e 2ª séries, do qual vamos considerar recortes de seus prefácios, da organização estrutural e das atividades de leitura que propõe. Escolhemos apenas um manual dentre os três da coleção, por suas representações de leitura/leitor/modos de ensinar se reiterarem com certa regularidade, contendo poucas diferenças. A escolha do manual das duas primeiras séries se deveu, em particular, por ele trazer mais elementos para observação e discussão das representações que pretendíamos analisar. A fim de reiterar sentidos textualizados no manual selecionado, ou para indicar sentidos outros do discurso da coleção Programa de Português, também utilizamos, complementarmente, recortes de outros manuais da coleção.

O manual destinado às 1ª e 2ª séries está composto do “Índice alfabético das lições”; “Lista alfabética dos autores estudados”¹⁷; dois textos introdutórios, intitulados “A orientação deste livro” e “Método para todas as lições”; reprodução do texto do programa oficial de português para as 1ª e 2ª séries secundárias; lições gramaticais (e seus exercícios de “recapitulação”); trechos de textos literários acompanhados de pequena biografia dos seus autores, seguidos de textos explicativos para cada fragmento literário.

¹⁷Ver *Lista alfabética dos autores estudados* do Manual de 1ª e 2ª séries no Anexo A – Documento 2.

A escolha dos textos adotados no manual está de acordo com a indicação oficial para o estudo de trechos literários contemporâneos (para 1ª e 2ª séries) e implica no sentido do que estava autorizado ler em sala de aula: obras que provocam “emoções sinceras” e que despertam o prazer dos estudos dessa natureza. Deste modo, os textos utilizados tratam de assuntos diversos como civilidade, língua/linguagem, sentimentos (saudade/nostalgia), regionalismo, remetendo às emoções e também às ideias de nacionalismo, exaltação da língua e das regiões brasileiras.

Dentre os textos utilizados, Júlio Nogueira apresenta: *Amazônia* – Humberto de Campos; *Iara* – José de Alencar; *Saudades* – José Bonifácio; *A língua* – Machado de Assis; *Hino Brasileiro* – Osório Duque Estrada; *A Pátria* – Rui Barbosa.

Em discussão sobre o efeito-leitor, Orlandi (2005, p. 70) afirma que ele se dá sobre o reconhecimento de uma leitura no meio das outras. Esse reconhecimento, por sua vez, está entre os “limites imaginários” que se constituem em formulações, cuja materialidade atesta a necessidade construída por eles. Ainda segundo a autora, o modo proposto de lidar com esse imaginário é trabalhar politicamente a relação dos sujeitos com os sentidos: assim, ensinar significa trabalhar o efeito-leitor com o próprio aprendiz e isto interfere na imagem que ele tem de texto e de leitura. Essa interferência atua na construção de arquivos e, portanto, no controle da leitura, do sujeito e dos sentidos.

Pela seleção de textos e temáticas no manual, verificamos que há um controle da leitura pela imposição de um *arquivo*: os limites desse arquivo enredam sentidos nacionalistas, regionais, sentimentalistas, formando filiações de textos essencialmente literários.

Considerando os textos introdutórios do manual, observamos que o primeiro texto traz uma apresentação do livro, com informações sobre a indicação das séries e uma explicação sobre a função do professor no ensino; o segundo apresenta orientações ao docente sobre como proceder ao ensino de língua. Nesse segundo texto, conforme recorte abaixo, encontramos elementos que definem, inicialmente, os gestos de interpretação do manual sobre a leitura, o leitor e modos de ensinar:

RM30¹⁸ 1:

Êste livro apresenta, depois de cada lição, trechos cuidadosamente escolhidos de *escritores que honraram as nossas letras*. Tais *trechos de proporções sempre reduzidas, devem ser lidos, em primeiro lugar, pelo professor*. Em seguida, *êste verificará se a classe entendeu a leitura*, para o que poderá determinar que alguns alunos *façam um resumo* do que ouvirem. Depois, a leitura será feita pelos alunos que mais precisarem dêste exercício. *Ministrará o docente a significação de algum termo desconhecido*. (Prefácio do Manual de 1ª e 2ª séries – grifos nossos).

No RM30 1, a representação da leitura literária pode ser observada pela menção a escolha de trechos de “escritores que honraram as nossas letras”. Pelo modo de ensinar a leitura a partir dos “trechos de proporções sempre reduzidas”, observamos a interdiscursividade desse discurso com o do Programa oficial, que sugere a intenção didática de facilitar a compreensão da leitura pelo ensino através de textos curtos (excertos/trechos). No texto do manual, a opção pela leitura de trechos é enfatizada pelo uso do advérbio “sempre”, sugerindo se tratar de uma orientação didática acatada de forma incontestável.

Neste recorte, podemos apreender também sentidos e representações dos modos de ensinar a leitura que não estão tão evidentes no discurso do Programa. Assim, constatamos um modo de ensinar centrado na figura do professor, já que a ele cabe a tarefa de realizar a leitura (“em primeiro lugar, pelo professor”); verificar a compreensão dos alunos (“verificação do entendimento da leitura”); ministrar o estudo do vocabulário (“ministra a significação de algum termo desconhecido”). Outra constatação que pode ser feita a partir do recorte é que a leitura tem como finalidade a produção de “resumo”: portanto, ao leitor caberia a atividade de reproduzir a leitura que foi lida/explicada pelo professor.

Verificamos ainda uma imagem de leitura como pretexto para o trabalho com a gramática a partir da organização do manual, que intercala primeiro uma lição de gramática e exercícios de recapitulação dos conteúdos da lição, depois um trecho literário, seguido de um texto explicativo. A partir de palavras/expressões retiradas do trecho, esse texto explicativo trata de vocabulário, etimologia e assuntos gramaticais mais gerais que não foram trabalhados na lição anterior ao fragmento.

¹⁸ RM30 – Recorte do Manual da década de 1930.

Este gesto de interpretação do manual para leitura desloca o sentido do gesto do Estado: na prática do manual, a leitura é pretexto para o estudo da gramática.

Tomemos como exemplo dessa leitura como pretexto, o texto explicativo para o estudo de *lara*, de José de Alencar, reproduzido a seguir:

RM30 2:

O trecho transcrito pertence ao gênero descritivo e ao narrativo. A narração é simples. Ele vale principalmente pela descrição viva que apresenta. *lara* é palavra indígena, cuja significação o próprio autor se encarrega de explicar. Note a grafia *dosse!* e não *doce!*, correção devida à etimologia. “Volvendo os olhos rápidos”, isto é, “volvendo rapidamente os olhos”. É o emprêgo do qualificativo em função adverbial. (Texto explicativo posposto ao trecho literário do Manual de 1ª e 2ª séries – grifos do autor).

No RM30 2, constatamos que a leitura está determinada pelo gesto de interpretação do autor do manual que, pelo texto explicativo, ministra a interpretação do texto literário. Nesse texto explicativo, o autor do manual se coloca no lugar do professor, quando fornece as informações necessárias à interpretação do excerto literário, sob informações que articulam conteúdos de gênero, etimologia, vocabulário, ortografia e gramática. Desse modo, podemos verificar que o sujeito-leitor é colocado em um lugar de reprodução, onde ele não lê, nem interpreta, por que a interpretação já está dada. O espaço do leitor já está preenchido.

No manual de 4ª série, o trabalho com a interpretação de textos reitera a representação de leitor reprodutor:

RM30 3:

Lido o trecho e mais ou menos compreendido por todos, *cumpr*e interpretá-lo, isto é, *indicar o seu sentido, repetir, por outras palavras, o que disse o autor*. (Texto instrutivo para o ensino de interpretação do Manual de 4ª série – grifos nossos).

A imagem de sujeito-leitor como reproduzidor formal dos sentidos está referenciada, neste recorte, pelo gesto do autor sobre o que seja a “interpretação”: a indicação do sentido do texto através de outras palavras. Ao leitor, cabe a função de repetir, com outras palavras, o que quis dizer o autor.

Rezende (1998, p. 78) discute sobre dois lugares que o leitor ocupa em um livro didático: no “lugar de reflexão crítica”, o aluno leitor tem a ilusão do poder da linguagem, uma vez que ele diz, imitando; no “lugar da decodificação”, ele se diz, apenas repetindo, copiando aquilo que deve ser dito. Em ambos os lugares, esse leitor está sendo dito por um efeito ideológico de apagamento, produzindo uma ilusão do dizer. No RM30 3, portanto, temos a representação desse sujeito-leitor que tem a ilusão da origem do dizer (dos sentidos), quando ele apenas reproduz o que deve ser dito.

A representação do leitor também se caracteriza no discurso do manual de 4ª série como leitor orador, pela relação com a expressão oral adequada dos textos:

RM30 4:

A leitura em voz alta, nas classes, traz, todavia, excelentes resultados. Algumas crianças aprendem a ler contentando-se com repetir o que está no papel, mas de maneira entrecortada, sem expressão, sem vida. [...] Alguns oradores prejudicam o efeito de trechos excelentes porque lêem mal. (Texto instrutivo para o ensino de leitura do Manual de 4ª série – grifos nossos).

No RM30 4, pela representação de leitura como expressão oral referenciada pela “leitura em voz alta” e pela menção a “alguns oradores”, depreendemos a imagem de leitor orador. São elencados elementos que esse leitor tem como hábito e que “prejudicam” a leitura “correta”: maneira “entrecortada”, “sem expressão”, “sem vida”. Há dois perfis de aluno-leitor mobilizados no recorte RM30 4: de um lado, o que “lê mal”, aquele que lê de maneira “entrecortada”, “sem expressão”, “sem vida”; e, do outro, o ideal, aquele que deve ler, pela “repetição do que está no papel”, com fluência, expressividade e vitalidade. Nesse sentido, reitera-se a imagem de sujeitos reprodutores filiados à tradição retórica que deveriam falar corretamente.

Segundo Souza (1999, p. 93), o mais vasto de todos os efeitos da formação retórica definiu-se como o próprio caráter nacional: “os brasileiros seriam semelhantes à representação platônica dos atenienses, isto é, inveterados “faladores””. Deste modo, a impregnação da retórica influenciou nos objetivos de ensino no país, em que se buscava a formação de alunos “faladores” (oradores). Embora essa influência não tivesse sido tão assídua como foi na educação retórica do século XIX, os objetivos de falar e escrever de forma correta permaneceram no discurso pedagógico brasileiro de 1930.

Considerando nossos objetivos de pesquisa, identificamos que as representações dominantes de leitura, sujeito-leitor e modos de ensinar a leitura no discurso de Programas e manuais didáticos de 1930 tem filiação na tradição retórico-poética; a representação de leitura é literária, com traços de influência desta filiação; em consequência dessa imagem de leitura, depreendemos as representações de sujeito-leitor como reproduzidor e orador. Os modos de ensinar, por sua vez, estão centrados na figura do professor, subordinado ao gesto de interpretação do autor do manual. Os principais movimentos que constatamos nesta análise, entre os dois discursos, consistem na produção de deslocamentos: no discurso didático, temos efeitos de sentidos para uma leitura como pretexto para o ensino da gramática, quando é apresentada a inversão da disposição dos conteúdos no livro – primeiro a gramática, depois a leitura. Contudo, essa ordem não é a recomendada pelo discurso oficial do Programa, que propõe que o estudo gramatical esteja baseado na leitura.

Em seguida, trataremos do discurso do Programa oficial de 1942 e do discurso dos manuais da década de 1940. Nesse período, houve um forte controle estatal sobre o discurso pedagógico e que, por isso, provocou mudanças dos gestos de interpretação do Estado e também do autor dos manuais didáticos para a leitura e seu ensino em comparação ao período de 1930.

4.2 O DISCURSO PEDAGÓGICO SOBRE A LEITURA NA DÉCADA DE 1940

Nesta segunda seção de análise, abordamos as representações de leitura, leitor e modos de ensinar que caracterizam o discurso pedagógico dominante na década de 1940, sob a forte influência do projeto ideológico do Governo de Getúlio Vargas. Segundo Razzini (2000, p. 103), uma série de reformas de ensino, conhecidas como Leis Orgânicas, quase todas realizadas sob o Estado Novo (1937-1945), conservava a tradição e refletia o conflito mundial da Segunda Guerra. Nesse sentido, o ensino secundário deveria proporcionar uma cultura geral e humanística; alimentar uma ideologia política definida em termos de patriotismo e nacionalismo de caráter fascista; proporcionar condições para o ingresso no curso superior e possibilitar a formação de lideranças. Ainda de acordo com a autora, esses objetivos se constituíam pelo momento histórico em que vivíamos e acentuavam a “velha tradição” do ensino secundário acadêmico, propedêutico e aristocrático.

Considerando esse contexto de produção dos discursos, observamos as representações já indicadas a partir da análise do discurso do Programa de ensino de Língua Portuguesa do ano de 1942 e do discurso da segunda versão da coleção *Programa de Português*, de Júlio Nogueira, reformulado para atender a proposta do novo programa oficial.

Pela análise desta parte de nosso *corpus*, verificamos que o funcionamento do discurso pedagógico sobre a leitura também acontece por um processo de identificação entre os discursos oficial e didático. Esse funcionamento, comparado ao da década de 30, configura um processo de reprodução com traços de deslocamentos de sentidos para a leitura, ao enfatizar o objetivo patriótico e nacionalista do ensino, realçando o estudo da língua, da história e da geografia nacionais. Entretanto, as representações de leitura e sujeito-leitor dominantes no discurso pedagógico de 40 retomam as representações filiadas à perspectiva retórico-poética constatadas nos discursos oficial do Programa e dos manuais didáticos de 1930.

Nas seções a seguir, demonstramos essas constatações a partir de recortes extraídos do Programa de 1942 (seção 4.2.1) e dos manuais da coleção Programa de Português (seção 4.2.2).

4.2.1 O programa de Ensino de Português de 1942

O Programa de Ensino para o ano de 1942¹⁹ foi regulamentado pela Portaria Ministerial nº 170, de 11 de julho de 1942 e expediu os programas das disciplinas de Línguas e de Ciências do curso ginasial do ensino secundário. Em Língua Portuguesa, esse documento organiza as séries de 1ª a 4ª, desta vez, suprimindo a 5ª. Ele está dividido em três partes: “I – Leitura”; “II – Gramática” e “III – Outros exercícios”. Comparando esta organização com a do Programa de 1931, verificamos que o documento oficial conservou a preeminência da leitura sobre as outras atividades de gramática, exercícios, redação. Contudo, segundo Razzini (2000), a tradicional leitura literária foi deslocada pela leitura patriótica e nacionalista, que está estritamente ligada ao projeto ideológico do Estado Novo.

Em geral, o documento apresenta o ensino de leitura através de trechos literários, especificando as temáticas e assuntos principais desses excertos para cada nível escolar. Na parte III, o Programa continua propondo o “estudo do vocabulário”, “ditados”, “exposições orais”, “reprodução dos trechos lidos”, “exercícios de redação” e “composição”. Essas atividades seguem se filiando aos objetivos do ensino retórico, que buscam habilitar o aluno a compor e a desenvolver a arte de bem dizer.

Analisamos, a seguir, os vestígios das representações já mencionadas a partir de recortes discursivos do Programa oficial de Português para década de 1940. Os recortes RP40²⁰ 1, 2, 3 e 4 correspondem às indicações do Programa de ensino de Português de 1942 sobre a leitura para as quatro séries de ensino:

¹⁹Ver o Programa oficial de 1942 no Anexo B – Documentos 3 e 4.

²⁰RP40 – Recorte do Programa de Ensino para a década de 1940.

RP40 1:

I – Leitura – *Far-se-á em trechos, em prosa e em verso, que tenham por assunto principal a família, a escola e a terra natal.* [...] III – Outros exercícios – Além da leitura e dos exercícios próprios de cada unidade de gramática, haverá: 1 – *Estudo do vocabulário*, acompanhado dos exercícios. 2 – [...] *ditado* de pequenos trechos de *assuntos instrutivos e educativos e de sentenças de conteúdo moral ou patriótico*. 3 – *Breves exposições orais, reprodução livre de trechos lidos na aula.* (Português – Primeira série – grifos nossos).

RP40 2:

I – Leitura – *Far-se-á em trechos, em prosa e em verso, que tenham por assunto principal a paisagem e a vida em cada uma das regiões naturais do Brasil.* [...] III - Outros exercícios - Além da leitura e dos exercícios próprios de cada unidade de gramática, haverá: 1 – *Estudo do vocabulário*, acompanhado dos exercícios. 3 – *Exercícios de exposição oral.* (Português – Segunda série – grifos nossos).

RP40 3:

I – Leitura – *Far-se-á em trechos, em prosa e em verso, que, sempre subordinados à idéia geral de amor ao Brasil, tenham por assunto principal a conquista da terra, o melhoramento dela e a atualidade brasileira.* [...] III - Outros exercícios - Além da leitura e dos exercícios próprios de cada unidade de gramática, haverá: 1 – *Estudo do vocabulário*, acompanhado dos exercícios. 2 – *Exercícios de exposição oral, de redação e composição.* (Português – Terceira série – grifos nossos).

RP40 4:

Far-se-á, por já aspirar a constituir uma iniciação literária, em excertos da literatura brasileira e portuguesa, distribuídos em três classes: cartas, prosa literária e poesia. [...] III - Outros exercícios - Além da leitura e dos exercícios próprios de cada unidade de gramática, haverá: 1 – *Estudo do vocabulário*, acompanhado dos exercícios. 3 – *Exercícios de composição.* (Português – Quarta série – grifos nossos).

Nos recortes discursivos acima, a representação de leitura literária no discurso do Programa da década de 40 está referenciada pelos “trechos em prosa e em verso e pelos excertos da literatura brasileira e portuguesa”. Essa indicação oficial para o trabalho da leitura a partir de excertos literários, portanto, perdura de uma década para outra (de 1930 para 1940), denotando valor expressivo ao estudo de textos produzidos na esfera literária, e reitera a filiação à tradição retórico-poética.

O que há de deslocamento dos efeitos de sentidos do discurso pedagógico oficial de uma década para a outra é, pois, o maior controle temático dos textos, o que tem a ver com a questão da relação do sujeito com os sentidos (interdiscurso) e a construção de arquivos. Pela seleção temática, “a família, a escola e a terra natal” (1ª série); a “paisagem e a vida em cada uma das regiões naturais do Brasil” (2ª série); o “amor ao Brasil, conquista da terra e melhoramento dela e a atualidade brasileira” (3ª série), temos a representação de um sujeito-leitor em formação cidadã. Este sujeito deve se constituir a partir de uma visão micro, através de textos sobre a família, escola, para uma visão macro, estudando textos que o despertem para o conhecimento e exaltação da região brasileira.

Na parte destinada aos “exercícios”, atentamos para o “estudo do vocabulário” recomendado para os quatro níveis escolares: essa indicação produz sentidos para compreendermos a representação da leitura como repetição formal, cujo objetivo de ensino contribui para constituição e fixação do vocabulário da língua nacional.

Ainda nesta parte dos exercícios, são apresentadas atividades como “ditados”, “exposições orais”, “reprodução dos trechos lidos”, “redação” e “descrições escritas”, “exercícios de composição”. Essas atividades, associadas às temáticas propostas, representam os modos de ensinar a leitura, que reiteram o exercício de repetição formal por parte do sujeito-leitor.

O discurso pedagógico do Programa de 42 então retoma os efeitos de sentidos para leitura do Programa de 31, predominando a representação de leitura filiada à perspectiva retórico-poética. Considerando ainda o trabalho de Souza (1999, p. 90), ressaltamos que essa filiação promove o ensino paralelo entre eloquência e poesia, por trabalhar com textos literários e atividades que exploram a expressão oral. A representação do sujeito-leitor, por sua vez, é caracterizada pela repetição formal, cujo aluno reproduz a leitura estudada através de atividades atreladas à reprodução.

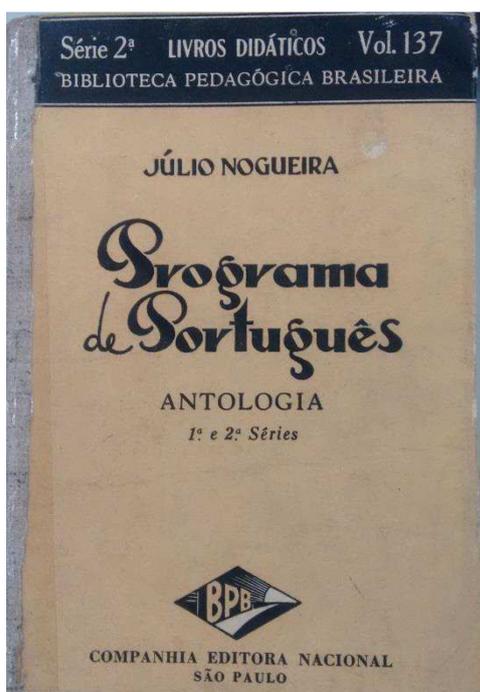
Demonstramos, em seguida, a relação interdiscursiva entre o discurso oficial do programa de 42 e o discurso da coleção *Programa de Português* de 1940: essa relação que é caracterizada pela recontextualização dos discursos pedagógicos.

4.2.2 A coleção *Programa de Português* (segunda versão)

A segunda versão do conjunto didático é composta por três livros, sendo dois deles destinados à Antologia e o outro para Gramática, ainda publicados pela Companhia Editora Nacional. A adoção dessa estrutura da coleção de 40, diferente da organização do conjunto de manuais de 1930 (que trazem a Antologia e a Gramática integradas nos mesmos livros), resultou de uma determinação oficial. De acordo com Razzini (2000, p. 105), nas “Observações finais” das “Instruções Metodológicas” para o ensino do vernáculo, ficou definido que seriam usadas uma gramática para as quatro séries e dois “livros de leitura”: um volume para a primeira e segunda séries, e outro volume para a terceira e quarta séries.

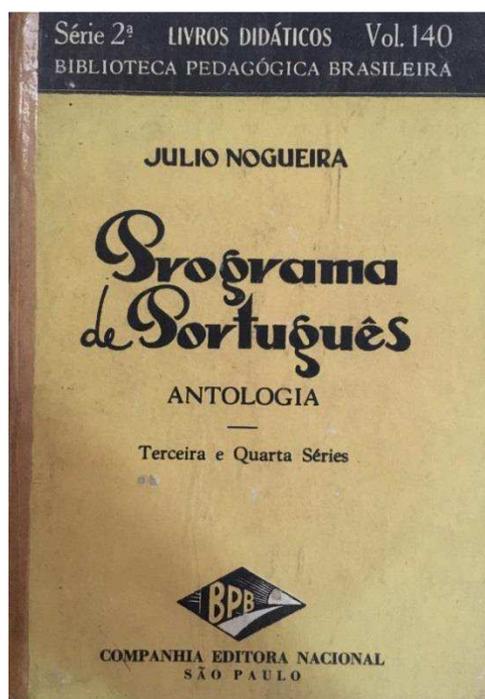
Em face de nossos objetivos de pesquisa, nos propomos a analisar o discurso dos manuais de Antologia, que visam o trabalho mais específico com a leitura. As Figuras 4 e 5, a seguir, reproduzem as capas dos livros de leitura analisados.

Figura 4 – Capa do Programa de Português Antologia – 1ª e 2ª séries secundárias, de Júlio Nogueira, 1944.



Fonte: Acervo pessoal do Professor-Orientador desta pesquisa.

Figura 5 – Capa do Programa de Português Antologia – 3ª e 4ª séries secundárias, de Júlio Nogueira, 1945.



Fonte: Acervo pessoal do Professor-Orientador desta pesquisa.

Para demonstrar as constatações das representações já indicadas, selecionamos o manual de Antologia de 1ª e 2ª séries, do qual vamos considerar recortes de seus prefácios, da organização estrutural e das atividades de leitura que propõe. Escolhemos este manual por ele apresentar mais elementos para observar as representações consideradas. Ressaltamos que elas, no entanto, são reiteradas, com certa regularidade, no discurso do manual de 3ª e 4ª séries.

O livro de 1ª e 2ª séries está estruturado em duas partes: a primeira apresenta um texto introdutório direcionado às duas séries; uma folha que lista conjuntamente todas as temáticas recomendadas pelo programa de ensino para primeira série; trechos literários em prosa e em verso, com pequena biografia dos autores, seguidos de notas de rodapé. Os textos estão separados de acordo com as temáticas (divididas por folhas)²¹, acompanhadas dos títulos dos textos adotados e seus autores²². No final dessa primeira parte, Nogueira ainda apresenta uma seção de “Leituras suplementares”, separada por uma folha que indica os textos e seus autores. Esses textos adicionais também são acompanhados de notas de rodapé.

A segunda parte do manual se organiza de modo similar à primeira: uma folha que lista as temáticas indicadas pelo programa para segunda série; trechos literários acompanhados de pequena biografia de seus autores; notas de rodapé; seção de “Leituras suplementares” (também separada por uma folha de identificação); uma seção intitulada “Exercícios pedidos pelo programa”, com dois textos de instrução: um, “Modalidades de composição”: seguidos de uma lista de provérbios, pensamentos e pequenos trechos para interpretação; outro, “A composição oral”: seguidos de uma lista de “temas para descrições, narrações, dissertações”. Por último, o manual apresenta um “Índice das noções ministradas através dos textos”, com uma lista de números e notas correspondentes de cada texto.

Assim como os excertos apresentados nos manuais da década anterior, os fragmentos adotados nos manuais de 40 permanecem filiados à representação literária, de acordo com as orientações do Programa de ensino. As notas de rodapé

²¹ Essas divisões por temáticas estão separadas na ordem proposta pelo programa oficial: primeiro *A Família*; seguida de *A Escola*; depois, *A Terra Natal* (informação referente à primeira parte do manual, destinada à 1ª série). Ver Anexo B – Documento 5.

²² Textos e autores adotados sob a temática *A família*. Ver Anexo B – Documento 6.

presentes nesses manuais reiteram a função dos textos explicativos fornecidos na coleção didática de 1930: ambos os elementos tratam de fornecer a significação de termos e apresentar informações necessárias à interpretação dos textos. Quanto à seção “Leituras suplementares”, este é um novo gesto de interpretação do manual, sugerindo a hipótese de abertura dos sentidos. Contudo, esses textos tratam de assuntos que reiteram as temáticas já indicadas, como cultura, religião, política, que não se desvinculam da referência e relação com a “terra natal”.

O texto introdutório do livro do qual estamos tratando apresenta a organização do manual, justificando, fundamentalmente, a presença das notas de rodapé no final de cada fragmento literário:

RM40²³ 1:

Para a integral compreensão dos textos, anexamos a cada um copiosa messe de notas, de modo que os discentes, sem recorrer a outros subsídios, possam conhecer, em tôdas as suas minúcias, o que dizem os autores. Não lhe pareçam excessivas essas notas. [...] E' preciso que eles adquiram, ainda que por antecipação, noções de ordem geral. (Texto introdutório do Manual de 1ª e 2ª séries – grifos nossos).

No RM40 1, verificamos que a justificativa da “messe de notas” associa o estudo da leitura à “compreensão integral dos textos” e à apreensão, “em todas as suas minúcias”, do “que dizem os autores”. Constatamos, neste recorte, a representação de uma leitura caracterizada pela repetição formal, cujo sujeito-leitor reproduz (através das informações das notas) o sentido do que quis dizer o autor do texto, subordinado ao discurso do autor do manual de ensino.

A referência à necessidade de que os alunos adquiram “noções de ordem geral”, reitera a hipótese de abertura dos sentidos através das notas de rodapé, que apresentam informações geográficas e históricas que contextualizam o assunto do fragmento literário, além de tratarem do estudo de gramática, etimologia através de palavras e expressões retiradas dos excertos.

Na última seção do livro, “Exercícios pedidos pelo programa”, o autor expõe que o estudo do vocabulário está referenciado nas notas relativas a cada um dos

²³ RPM 40 – Recorte do Manual da década de 1940.

trechos apresentados; e que, nesta parte, o manual está composto de “pequenas transcrições que se prestam a diversos exercícios”, como: “ortografia, pontuação, ditado e interpretação”. Na organização dessas “pequenas transcrições” e “exercícios” no manual, verificamos um traço de deslocamento entre o discurso oficial e o didático: há a apresentação de atividades que tratam da interpretação, quando elas não são referenciadas no discurso do Programa. Esse deslocamento do manual gera efeitos de sentidos para uma leitura prática, que pudesse desenvolver no aluno alguma atividade (no caso, a interpretação) sob os textos lidos.

Nos textos “Modalidades de composição” e “A composição oral”, que servem de instrução à atividade de interpretação e desenvolvimento da expressão oral através dos exercícios, o autor reitera seu gesto do discurso didático de 30: ele retoma o trabalho da leitura com a interpretação como repetição formal, e o objetivo de ensino, filiado à retórica, de formar sujeitos oradores, que devessem compor e usar de uma linguagem desenvolvida e expressiva.

A seguir, demonstramos a representação de leitura como repetição formal pela análise do recorte do texto “Modalidades de composição”:

RM40 2:

Interpretar é compreender o verdadeiro sentido das palavras e conceitos empregados por alguém, descobrir o intuito que teve e quis exprimir com as palavras, as frases que disse ou escreveu. A interpretação nem sempre é uniforme. Por vezes surgem vários modos de sentir, de apanhar a significação exata das palavras e das ideias, pelo que se levantam frequentemente dissídios, sobretudo quando há interesses em jogo. (Texto da seção *Modalidades de composição*, do Manual de 1ª e 2ª séries).

A representação da leitura como repetição formal, associada à prática da interpretação, corresponde, no discurso do manual, à capacidade “de apanhar a significação exata das palavras e das ideias”. Essa interpretação serviria de tarefa para “descobrir o intuito” dos autores literários. Dessa representação de leitura, podemos constatar a imagem de sujeito-leitor reproduzidor dos sentidos. Compreendemos que as notas de rodapé cumpririam essa função de determinar e limitar os sentidos, e assegurar, ao sujeito-leitor, a “descoberta do intuito que (o

autor literário) teve e quis exprimir com as palavras”, “as frases que disse ou escreveu”.

Há, contudo, uma conotação no RM40 2 que “permite” a abertura de sentidos na leitura, quando pondera que é possível ter “vários modos de sentir, de apanhar a significação exata” e, ainda, quando considera os “dissídios” e os “interesses” do sujeito-leitor que influenciam na interpretação do texto. Aqui há indícios de uma representação de leitura como repetição histórica, que, segundo Orlandi (1998), trata de um domínio em que o sujeito faz aquele sentido fazer sentido em “seu” discurso; quando o sujeito participa da produção de sentidos na leitura. Entretanto, na prática do manual, o discurso dominante caracteriza a representação de leitura como reprodução pela repetição formal. No recorte discursivo a seguir, podemos visualizar a predominância desta representação de leitura:

RM40 3:

Na interpretação não se deve dizer menos do que está no texto nem tão pouco entrar em considerações ociosas. [...] Pode-se alterar a estrutura das frases, uma vez que não se lhes altere o sentido. (Texto da seção *Modalidades de composição* do livro de 1ª e 2ª séries).

Após essas orientações para o ensino de leitura e interpretação, seguem os exercícios para a interpretação e composição oral que devem ser desenvolvidos através de listas de provérbios, pensamentos, trechos literários e temas. Abaixo, reproduzimos as listas que servem ao exercício da interpretação (Figuras 6 e 7) pelos alunos:

Figura 6 – Lista de provérbios e pensamentos apresentados para o trabalho com a interpretação.

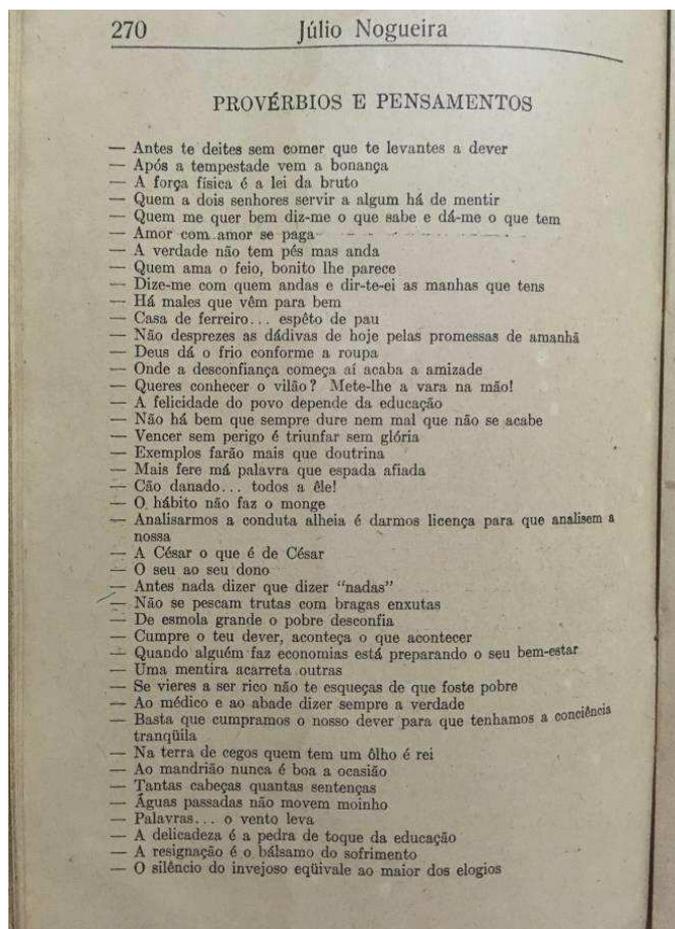
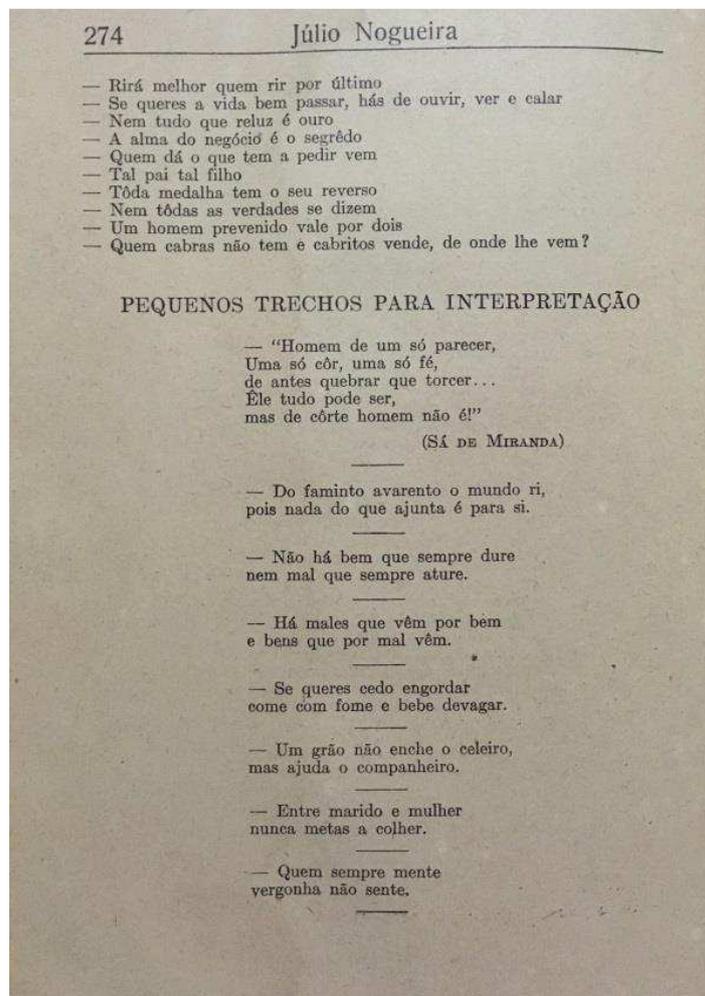


Figura 7 – Lista de trechos literários apresentados para o trabalho com a interpretação.



Os assuntos tratados nessas listas reiteram, com certa recorrência, as temáticas nacionalistas, morais e éticas indicadas pelo Programa de ensino. Essas atividades retomam a representação de leitura no domínio da reprodução formal, uma vez que os trechos são apresentados sem referência à sua contextualização, e tem a orientação para que se tomem as notas e vocabulário fornecidos pelo manual como subsídios para a interpretação dos variados fragmentos. Em consequência desta leitura, a imagem de sujeito-leitor reiterada é a de reproduzidor dos sentidos, que deve repetir o que já está dito e interpretado pelas notas e vocabulário.

Comparando os discursos pedagógicos oficial e didático produzidos na década de 40, verificamos que o discurso dessa segunda versão da coleção *Programa de Português* reitera, com certa regularidade, as representações de leitura, leitor e modos de ensinar observadas no discurso da primeira versão, de 1930. Em geral, a representação dominante de leitura permanece filiada à tradição retórico-poética. Retomando Souza (1999), ressaltamos que essa perspectiva retórica tem como uma das suas finalidades de ensino, a apreciação de obras alheias, para elas servirem de exemplo de escrita (pelos instrumentos e artifícios utilizados) para o sujeito aluno na produção de suas obras. Essa filiação retórica ainda está atrelada à representação de leitura nacionalista, evidenciada de modo mais controlado no discurso pedagógico de 40. Ainda segundo Souza (1999, p. 84), a retórica, mais do que um “conjunto de técnicas empregadas na composição, mais do que tema diretamente apreendido”, transforma-se em ambiente onde se desenvolvem os processos educativos e sociais.

A representação dominante de sujeito-leitor, por sua vez, reitera a caracterização de reproduzidor formal dos sentidos da década anterior, e também de compositor, que deve se habilitar a produzir textos a partir da observação dos “instrumentos e artifícios” dos textos de autores literários. Esta representação de leitor decorre dos modos de ensinar a leitura, que também retomam, com poucas diferenças, as estratégias de ensino do período de 1930. Nesse sentido, as estratégias adotadas, ainda ancoradas na figura do professor subordinado ao discurso dos manuais, relacionam o estudo de notas e vocabulário, que tratam de dar conta da interpretação dos textos, seguidas de atividades de composição oral e escrita, predominantemente. Essa ordem de trabalho com a interpretação e a

composição reitera a finalidade do ensino retórico discutido por Souza (1999): primeiro a apreciação de obras alheias, depois a produção de obras próprias.

Em seguida, trataremos do discurso do Programa oficial de 1951 e do discurso da coleção de manuais *Programa de Português* produzidos na década de 1950. Esse foi um período de desestabilização do governo e que, por isso, promoveu uma reformulação do discurso pedagógico, tomando em comparação esse discurso com os discursos produzidos nas décadas de 30 e 40.

4.3 O DISCURSO PEDAGÓGICO SOBRE A LEITURA NA DÉCADA DE 1950

Nesta última parte de análise, tratamos das representações de leitura, sujeito-leitor e modos de ensinar a leitura que caracterizam o discurso pedagógico dominante na década de 1950. Conforme discutimos no Cap. 1, ao tratar da história do conhecimento sobre a língua no Brasil, apoiando-nos na pesquisa feita por Razzini (2000), a década de 1950 foi marcada pelo período Pós-Segunda Guerra Mundial: o governo de Getúlio Vargas estava em declínio de poder e, por esta circunstância, incumbiu a Congregação do Colégio Pedro II de elaborar os programas das disciplinas que lá fossem lecionadas. Esses programas seriam adotados por todos os estabelecimentos de ensino secundários do país. Na produção do Programa de ensino de 1951, a Congregação propôs a eliminação e redução de alegados excessos e prolixidades dos programas oficiais até então vigentes. Segundo declaração de Simões Filho, Ministro da Educação no segundo governo de Vargas, essa redução se deu na matéria teórica, para evitar que os professores “sacrificassem” o estudo da leitura, que deveria estar em “primeiro plano”. De acordo com Razzini (2000, p. 108), a “manutenção” das diretrizes do ensino secundário estabelecidas durante o Estado Novo, provocou uma nova reformulação do Programa de ensino na década de 1950.

Considerando esse contexto histórico, observamos as representações já mencionadas a partir da análise comparativa entre o discurso do Programa de

Ensino de 1951 e o discurso da terceira versão da coleção *Programa de Português*, de Júlio Nogueira, produzida na década de 1950.

Realizada a análise do *corpus* selecionado, verificamos que o funcionamento do discurso pedagógico de 1950 também se apoia num processo de identificação entre o discurso do Programa e o dos manuais: este processo se caracteriza pela reprodução, no discurso didático, das representações de leitura, sujeito-leitor e modos de ensinar observadas no discurso oficial do Programa de ensino. Entretanto, na recontextualização desses discursos, há a produção de deslocamentos de sentidos, evidenciando efeitos próprios para leitura em cada discurso.

Nos discursos pedagógicos oficial e didático, a representação de leitura predominante continua sendo a literária, com traços de sentidos que remetem à filiação retórico-poética. Essa representação ainda se alia a uma leitura interpretativa, que apresenta a possibilidade de o aluno participar do processo de leitura. Em consequência destas representações de leitura, temos um sujeito-leitor intérprete, orador e compositor. Essa imagem de leitor intérprete, no entanto, na prática do manual, se refere a um leitor de conteúdo, se opondo ao leitor reflexivo. Os modos de ensinar, em ambos os discursos, evidenciam estratégias relacionadas ao estudo do vocabulário, à prática da oralidade e aos exercícios escritos de redação.

A seguir, analisamos essas constatações, a partir de recortes extraídos do Programa de ensino de 1951 sobre a leitura (seção 4.3.1) e da terceira versão da coleção didática *Programa de Português* (seção 4.3.2).

4.3.1 O Programa de Ensino de Português em 1951

O Programa de ensino do Estado para o ano de 1951²⁴ se refere à Portaria nº 996, de 2 de outubro de 1951. Para a disciplina de Língua Portuguesa, o

²⁴Ver o Programa oficial de Português do ano de 1951 no Anexo C – Documento 7.

documento oficial apresenta recomendações para as 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries, relacionando o trabalho com a leitura e a gramática.

O programa de ensino de língua para estas séries está dividido em dois blocos – 1 “Leitura” e 2 “Gramática”– e segue a mesma estrutura para os quatro níveis escolares: o primeiro bloco traz indicações para o trabalho com a leitura e atividades que relacionam o estudo do vocabulário, oralidade (recitação) e exercícios de escrita; o segundo, apresenta indicações para o estudo da gramática, recomendado a ser trabalhado com base na leitura já feita.

Nos recortes a seguir, analisamos os vestígios das representações de leitura, do sujeito-leitor e dos modos de ensinar a leitura textualizados no discurso do Programa oficial de Português para década de 1951:

RP50²⁵ 1:

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

RP50 2:

a) Leitura e interpretação de excertos de prosadores e poetas brasileiros dos dois últimos séculos. b) Vocabulário. c) Exposição oral. d) Exercícios de redação. e) Ortografia. (Português – Segunda série).

RP50 3:

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

RP50 4:

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

²⁵RM50 – Recorte do Manual da década de 1950.

Nestes recortes discursivos, constatamos a representação de uma leitura literária pela repetida referência nos trechos a “prosadores e poetas”. Verificamos ainda que a delimitação dos autores neste Programa não é a mesma que a dos programas oficiais anteriores: neste documento de 1951, o deslocamento da indicação recaiu na recomendação de textos literários dos autores dos dois últimos séculos. Ainda pela declaração de Simões Filho sobre as “modificações introduzidas”, essa alteração se justificou pelo interesse nos movimentos literários que propusessem a apreciação de modelos mais expressivos, com espírito de investigação e de crítica, restringindo os textos mais antigos ao curso do Colegial.

Com relação à recomendação do trabalho com a “interpretação”, este foi um gesto próprio do discurso pedagógico oficial de 51, pela inclusão dessa atividade para as quatro séries do ensino secundário. Verificamos que essa proposta do Programa articula o objetivo de formar alunos que pudessem participar do processo da leitura pelo exercício da interpretação dos textos.

Ainda nos RP50 1, 2, 3 e 4, constatamos algumas representações de sujeito-leitor: uma de leitor interpretante, pela indicação do exercício de “interpretação”, que sugere a participação do leitor na leitura; outra, de leitor orador, pelo exercício proposto de “exposição oral”, que se refere à prática oral da leitura; e também de leitor compositor, pela referência aos “exercícios escritos de redação”.

Essas representações de sujeito-leitor do Programa de 51 reiteram efeitos de sentidos para leitura dos discursos pedagógicos oficiais de 31 e 42: o leitor intérprete, indiciado na década de 30, no discurso referente à 4ª série; o leitor orador implicado nos discursos dos dois Programas para todas as séries; e o leitor compositor, também referenciado nas indicações dos dois Programas anteriores.

Os modos de ensinar textualizados no Programa para as quatro séries se caracterizam pelas recomendações de trabalho com o “vocabulário”, “exposição oral” e “redação”, também presentes para todos os níveis escolares. Esses modos articulam estratégias de ensino que remetem aos traços e objetivos da filiação retórico-poética: o trabalho com a oralidade (“exposição oral”) e com a composição escrita (“redação”), reiterando os efeitos de sentidos para leitura das duas décadas anteriores.

Podemos relacionar esses modos de ensinar constatados na análise do Programa com os eixos de sustentação do discurso da leitura e interpretação, analisados por Rezende (1997). De acordo com essa autora, há dois “eixos” de sustentação desse discurso: a “primazia do texto”, na qual compreendemos o texto como elemento primeiro e “ponto de partida” nas atividades de leitura; e a “necessidade da leitura”, em que o trabalho com a leitura serve para o enriquecimento do vocabulário e a ampliação/desenvolvimento da capacidade de comunicação oral e escrita. Esses “eixos”, sobretudo o segundo, sugerem uma representação de leitura como pretexto para o ensino da língua. No caso do Programa, isso se confirma pela indicação do trabalho com a leitura para o estudo do vocabulário, a exposição oral e a composição escrita (redação).

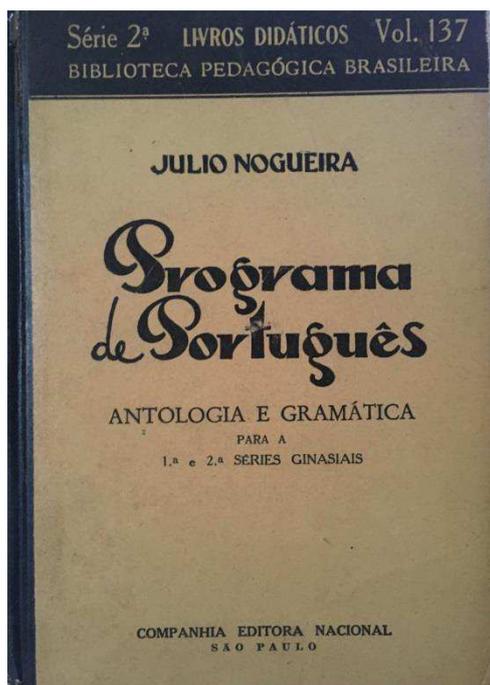
No Programa de ensino de Português de 1951, portanto, a representação dominante de leitura literária é associada à prática da interpretação; as imagens de sujeito-leitor são de intérprete, orador e compositor; e os modos de ensinar são representados sob a influência dos objetivos da retórica, quando apresentam estratégias de ensino que evidenciam o desenvolvimento da oralidade e escrita pelo trabalho com a leitura literária.

A seguir, tratamos da análise contrastiva do discurso oficial do Programa de ensino de 1951 e do discurso pedagógico da terceira versão da coleção *Programa de Português*, de Júlio Nogueira, produzido neste mesmo período.

4.3.2 A coleção *Programa de Português* (terceira versão)

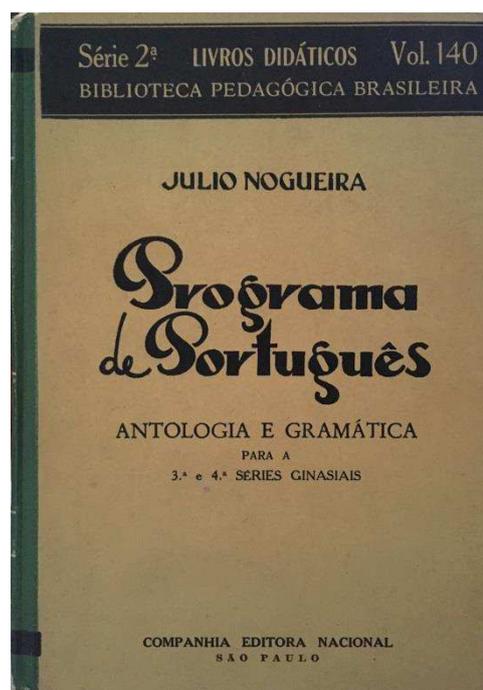
A terceira versão da coleção de manuais de ensino *Programa de Português* também foi publicada pela Companhia Editora Nacional e permanece inclusa na série Biblioteca Pedagógica Brasileira dessa editora. Diferentemente das décadas de 1930 e 1940, essa versão do conjunto didático foi dividida em dois livros: um para as 1ª e 2ª séries, outro para 3ª e 4ª séries, apresentando a Antologia e a Gramática, conjuntamente em cada volume. Nas Figuras 8 e 9, temos a reprodução das capas desses manuais.

Figura 8 – Capa do Programa de Português de 1ª e 2ª séries ginasiais, de Júlio Nogueira, 1953.



Fonte: Acervo pessoal do Professor-Orientador desta pesquisa.

Figura 9 – Capa do Programa de Português de 3ª e 4ª séries ginasiais, de Júlio Nogueira, 1953.



Fonte: Acervo pessoal do Professor-Orientador desta pesquisa.

Na recontextualização dos discursos, constatamos um processo de identificação entre os discursos didático e oficial. Contudo, temos efeitos de sentidos outros para o objeto leitura no manual, em decorrência da interpretação do autor sobre o discurso do Programa.

Para analisar o funcionamento geral do discurso pedagógico didático de 1950, selecionamos o manual de 1ª e 2ª séries, por ele apresentar mais elementos para observarmos o objeto leitura, sobretudo por trazer textos de instrução para o trabalho com a leitura/interpretação, vocabulário, exposição oral e escrita. Destacamos que as representações de leitura/leitor/modos de ensinar do manual selecionado são reiteradas, com poucas diferenças, no discurso do manual de 3ª e 4ª séries.

O manual de ensino para 1ª e 2ª séries apresenta um texto introdutório destinado ao professor, sob a denominação “Ao professorado”; a reprodução dos textos do Programa de ensino para a primeira e para a segunda série; uma seção destinada à *Antologia*, com textos literários propostos para as duas séries, sem

divisão, acompanhados de pequena bibliografia dos autores, “Vocabulário” e “Notas”.

Após a exposição dos fragmentos literários, o livro é dividido por séries: a seção para primeira série é separada por uma folha avulsa contendo o título “Distribuição das matérias do programa para a 1ª”. Esta seção é composta por um texto de instrução para o ensino de “Leitura e interpretação dos excertos literários”; uma lista de provérbios, pensamentos e trechos literários para o exercício de interpretação. Uma série de textos de instrução para o ensino do vocabulário, exposição oral, recitação de pequenas poesias, exercícios escritos de redação e ortografia; e, por último, as lições gramaticais.

A outra seção, destinada à segunda série, é composta por uma folha avulsa com a “Distribuição das matérias do programa para a 2ª série”; lições gramaticais; um texto de instrução para “Noções preliminares de composição e derivação” (estudo gramatical); um “Índice analítico”, indicando uma lista de palavras e os números a que se referem nas “Notas” apresentadas ao final de cada texto literário (na seção Antologia); um “Índice por autores”²⁶, com a exposição de uma lista com os textos e autores utilizados no manual. Essas divisões dos manuais recuperam a organização das versões didáticas anteriores, sobretudo por enfatizar o espaço destinado à leitura, apresentado logo no início do livro.

A lista de textos literários selecionados para compor a Antologia representa a sucessão da estratégia de construção de arquivos e controle da leitura. Dando continuidade aos objetivos explícitos da leitura nacionalista na década de 40, em 1950, com menos ênfase, essa leitura ainda deveria despertar o “amor do idioma”, incitar a “formação do espírito” e da “consciência patriótica”, reabilitando a leitura proposta do Estado Novo.

O texto introdutório, endereçado “Ao professorado”, expõe que os novos Programas de ensino, na parte relacionada ao ensino de língua portuguesa, estabelecem o mínimo das noções que devem ser ministradas aos alunos; e apresenta que, mediante a análise de textos, os alunos teriam espaço para desenvolver sua linguagem.

²⁶ *Índice por autores*: lista de textos e autores adotados para compor a Antologia do manual de ensino de 1ª e 2ª séries da década de 1950. Ver Anexo C – Documento 8.

No recorte RM50 1, demonstramos que esse gesto de interpretação do autor para o ensino de língua/leitura indicia um duplo efeito de sentido para a representação da leitura: de um lado, como repetição histórica; de outro, como repetição formal.

RM50²⁷ 1:

O aluno deixará, por esta forma, de ser um *bisonho decorador de regras e definições*, para, através de sua personalidade em formação, poder, por sua vez, *usar a língua com segurança e exaço*, armando-se de uma *capacidade excelente* nas futuras competições da vida. [...] *Ensinar a língua outra coisa não é que dar ao discente o poder de expressão pela palavra falada ou escrita.* (Texto introdutório do Manual de 1ª e 2ª séries – grifos nossos).

Os efeitos de sentidos para leitura como repetição histórica são evidenciados pela referência de que o aluno não seja “um bisonho decorador de regras e definições”, e que ele possa utilizar a língua de forma significativa, pela “sua personalidade”. Nesse sentido, a leitura, no domínio da repetição histórica, permite que o sujeito faça o sentido fazer sentido no uso da sua linguagem (ORLANDI, 1998). Contudo, há expressões que remetem à predominância da representação de leitura como repetição formal. Verificamos essa constatação pela menção “segurança e exaço” e “capacidade excelente”, que geram a compreensão de que a leitura deveria exprimir ideia de completude dos sentidos.

Ainda no RM50 1, essa representação de leitura formal, filiada à perspectiva retórica, é reiterada pela menção ao ensino de língua ter a função de promover, no aluno, “o poder de expressão pela palavra falada ou escrita”. Segundo Razzini (2000, p. 107), na aparência histórica mais moderna que propunha o discurso pedagógico de 1950, continuavam “implícitos” os objetivos tradicionais da leitura, sobretudo na sua função retórica, estimulando o “gosto literário” nos alunos, dos quais seriam exigidos a “expressão correta e elegante tanto no falar quanto no escrever”.

As representações depreendidas de sujeito-leitor no discurso do manual retomam as imagens de orador e escritor (compositor) dos discursos pedagógicos

²⁷ RM50 – Recorte do Manual da década de 1950.

de 1930 e 1940. Essas imagens se referem ao leitor influenciado pela retórica, que, pelas habilidades de “segurança” e “exação”, deve fazer uso de uma linguagem clara, apropriada e correta.

No recorte RM50 2, evidenciamos essas representações dominantes de leitura/leitor, e ainda observamos a recorrência dos modos de ensinar associados à figura do professor:

RM50 2:

Não é lícito esperar do aluno, que, as mais das vezes, não conhece o texto, uma *leitura impecável, expressiva*. Fazê-lo ler de improviso é arriscar um processo mental, cujo êxito poderia ser assegurado com antecedência. Assim, entendemos que *a primeira leitura deverá ser feita pelo professor, perante a classe atenta, e, depois, repetida pelos vários discentes.* (Texto de instrução para o ensino de Leitura e interpretação dos excertos literários – Manual de 1ª e 2ª séries – grifos nossos).

A representação dominante de leitura como repetição formal, demonstrada no RM50 1, está atrelada à imagem de leitura como expressão oral – filiada aos objetivos do ensino retórico, verificada neste segundo recorte do manual. Neste recorte, a menção a uma “leitura impecável”, “expressiva” sugere efeitos de sentidos para leitura como expressão oral, na qual o aluno deve apresentar fluência na oralidade. O sujeito-leitor depreendido é caracterizado como reproduzidor e orador, que deve apresentar essa expressividade em sua leitura, pela reprodução (“repetição”) daquela feita já pelo professor. O modo de ensinar a leitura, textualizado no RM50 2, configura a imagem desse professor como mediador e responsável pela garantia da leitura expressiva do aluno. Constatamos essa observação pela orientação de que, ao docente, caberia a “primeira leitura” para “assegurar o êxito” da leitura.

No RM50 3, demonstramos as imagens de leitura como repetição formal e como expressão oral, desta vez, pela associação da leitura com o “vocabulário”, as “notas” e os exercícios orais:

RM50 3:

Após a compreensão integral e os subsídios do *Vocabulário* e das *Notas*, já poderão ser iniciados os exercícios orais por várias formas, a critério do professor. Um deles será a reprodução do texto com as palavras do aluno, que substituirá, quanto possível, as empregadas pelo autor. O professor indicará caminhos, como seja a mudança de voz dos verbos, a inversão da ordem das palavras etc. [...] Interpretar é compreender o verdadeiro sentido das palavras e conceitos das palavras e conceitos empregados por alguém, descobrir o intuito que teve e quis exprimir com as palavras, as frases que disse ou escreveu. (Texto de instrução para o ensino de Leitura e interpretação dos excertos literários – Manual de 1ª e 2ª séries – grifos do autor).

Essa associação sugere a leitura por repetição formal pela menção aos subsídios fornecidos pelo “vocabulário” e pelas “notas”, que recuperam a ideia de reprodução dos sentidos contidos nesses dois elementos. Por essa reprodução, o aluno poderia alcançar “a compreensão integral” dos textos. Frisamos que esses elementos apresentados no discurso didático de 1950 – vocabulário e notas – recuperam as mesmas funções que tem os textos explicativos da década de 30 e as notas de rodapé do período de 1940: além de tratar sobre conteúdos de gramática, etimologia, contextualização geográfica e histórica, eles fornecem, comumente, a própria interpretação dos trechos literários.

Ainda no RM50 3, em relação aos exercícios orais atrelados à leitura, verificamos, na sequência “reprodução do texto com as palavras do aluno”, uma expressa tensão entre reprodução e produção. Compreendemos que há aqui uma ilusão do poder da linguagem: o aluno, ao mesmo tempo em que produz o texto, o reproduz, substituindo e alternando apenas a ordem das palavras. A essência do texto do autor, contudo, deve permanecer.

Em consequência dessa relação entre reprodução do texto e atividades de expressão oral, temos a retomada da representação do sujeito-leitor reproduzidor e orador.

Os modos de ensinar sugeridos no recorte estão diretamente ligados à figura do professor, que deve mediar o ensino e os exercícios. Constatamos essa observação pela referência à imagem do docente na mediação dos exercícios orais.

Eles devem ser realizados “a critério do professor” e que ele “indicará caminhos” para a realização de tais atividades.

Ainda no RM50 3, temos a reprodução literal do discurso sobre “interpretação” textualizado no discurso do manual de 1940 (Ver RM40 2). Destacamos que essa reprodução textual da segunda versão da coleção para a terceira reflete que as representações de leitura, sujeito-leitor e modos de ensinar são retomadas e tem seus efeitos de sentidos estabilizados, com alguns deslocamentos conjunturais, decorrentes das reformulações feitas para atender cada período vigente.

Após cada texto de instrução, há os exercícios para o trabalho com a interpretação e também com a exposição oral. Esse modelo de exercício é uma reprodução do modelo de atividades apresentado na segunda versão da coleção (1940). A seguir, reproduzimos essas atividades de interpretação (Figuras 10 e 11) e de exposição oral (Figura 12).

Figura 10 – Lista de provérbios e pensamentos apresentados para o trabalho com a interpretação.

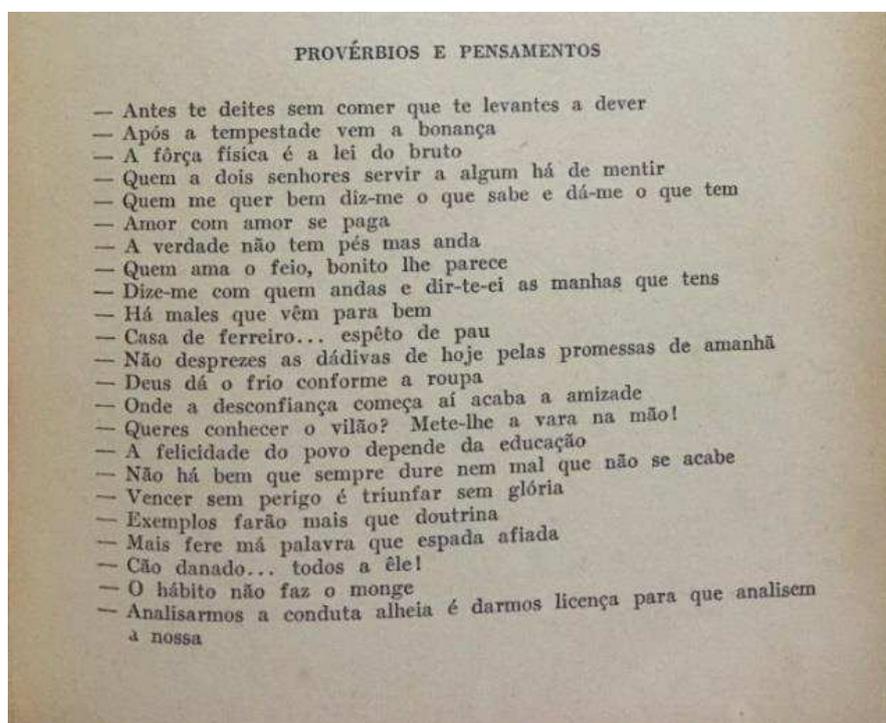


Figura 11 – Lista de trechos literários apresentados para o trabalho com a interpretação.

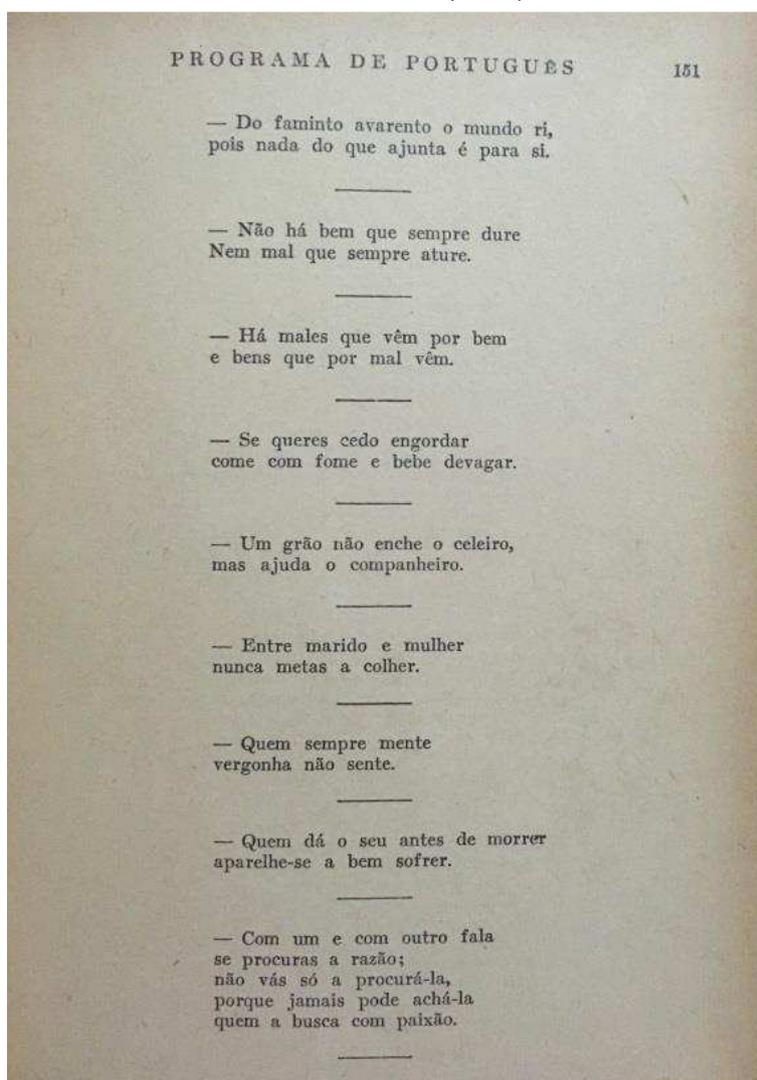
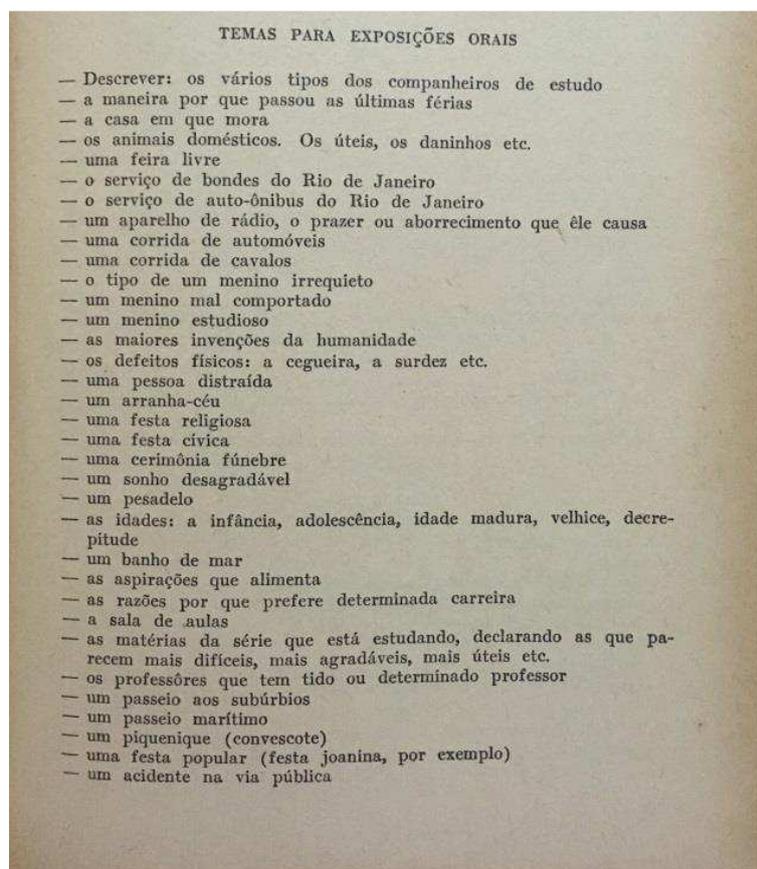


Figura 12 – Lista de temas para atividade de exposição oral.



O modo como esses exercícios estão dispostos, em forma de listas, reiteram a organização das atividades contidas na segunda versão do conjunto *Programa de Português*, e, por isso, retomam as representações de leitura no domínio da reprodução formal e de leitor como reproduzidor dos sentidos. Os assuntos desses trechos para os exercícios de interpretação e expressão oral, em sua grande maioria, permanecem disseminando as ideias de nacionalismo, civilidade, moral, ética, desde os conteúdos dos fragmentos literários da década de 1930, sob a filiação do ensino retórico-poético.

Em função dos nossos objetivos de pesquisa, identificamos que as representações dominantes de leitura/leitor/modos de ensinar, no discurso de Programas e manuais didáticos da década de 1950, se filiam à tradição retórica, estabilizando os efeitos de sentidos observados nos discursos pedagógicos de 1930 e 1940. Em consequência dessa filiação, as imagens de sujeito-leitor reiteradas são as de reproduzidor, orador e compositor. Os modos de ensinar a leitura permanecem retomando as estratégias de ensino do vocabulário, oralidade e escrita, indiciando atender aos objetivos do ensino filiado à retórica, que tendem ao propósito de desenvolver as habilidades de expressão oral e composição escrita.

Contatamos que, embora o discurso dos manuais trate de uma retomada de sentidos do discurso do Programa, eles produzem efeitos de sentidos próprios para a imagem da leitura. No discurso pedagógico de 1950, essa diferença consistiu, predominantemente, no modo como o manual interpretou e concebeu o exercício da interpretação: na prática, ela é a própria reprodução formal dos sentidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, buscamos investigar a constituição histórica da leitura e do sujeito-leitor no discurso pedagógico de programas e manuais de ensino ao longo das décadas de 1930, 1940 e 1950. Para alcançar esse objetivo geral, identificamos as representações da leitura, sujeito-leitor e modos de ensinar a leitura no discurso pedagógico brasileiro do período recortado, tomando como unidades de análise os programas de ensino oficiais de 1931, 1942 e 1951 e o conjunto didático *Programa de Português*, de Júlio Nogueira, produzido em três versões para atender às necessidades de cada década. Verificamos em que filiações discursivas essas representações se inscrevem e caracterizamos os movimentos de interpretação produzidos sobre a leitura, mediante análise contrastiva do funcionamento do discurso oficial e didático nos manuais e programas das três décadas consideradas.

Em função de nossas questões e objetivos de pesquisa, verificamos um funcionamento discursivo geral apoiado num processo de identificação entre o discurso oficial dos programas e o discurso pedagógico dos manuais quanto aos sentidos atribuídos à leitura. Contudo, constatamos também haver movimentos de deslocamento de sentidos entre os discursos confrontados, através do processo de recontextualização, resultando em efeitos nem sempre coincidentes entre um e outro discurso.

Verificamos que a filiação da leitura à tradição retórico-poética é comum em todos os discursos pedagógicos analisados. Nesses discursos, observamos que esta filiação trata de considerar, essencialmente, o desenvolvimento de três habilidades distintas: a apreciação de obras literárias alheias; a “arte” de escrever, pelo aperfeiçoamento da expressão escrita, através da utilização de instrumentos e artifícios empregados pelos autores estudados; e a oralidade como prática oral expressiva.

No discurso pedagógico do Programa de 1931, constatamos a representação de leitura literária, intimamente relacionada à filiação retórica. Essa imagem de leitura assim reconhece, nos textos literários, modelos e exemplos ilustrativos aos quais os alunos devem ter contato para depois compor seus próprios

textos. As representações de sujeito-leitor são de reproduzidor e orador, sugeridas e observadas nas recomendações às atividades de oralização de textos e estudo do vocabulário. No discurso dos manuais de 1930, observamos uma identificação com esse discurso do Programa, reiterando os efeitos de sentidos de leitura literária, pelo atendimento à indicação de apresentar e trabalhar com textos de cunho literário. A retomada da representação de sujeito-leitor reproduzidor se caracteriza pela reprodução formal dos sentidos indicados pelo discurso do autor do manual, através do “texto explicativo”, que fornece a interpretação dos fragmentos literários; e leitor orador, por ser levado a desenvolver sua expressão oral através de exercícios. Os modos de ensinar, em geral, centrados na figura do professor, retomam as estratégias de ensino de leitura textualizadas no discurso oficial do programa, quando desenvolvem o estudo da leitura atrelado ao vocabulário e às práticas de oralização de textos.

No discurso do Programa oficial de 1942, observamos a continuidade da representação de leitura literária, desta vez com ênfase no estudo de textos literários com temática relativa ao nacionalismo. O sujeito-leitor, constituído sob uma formação nacionalista, imposta pelo trabalho com um *arquivo* de leitura, recupera a imagem de leitor reproduzidor dos sentidos. As estratégias de ensino de leitura permanecem ligadas à recomendação do estudo do vocabulário, exercícios de oralidade e composição de textos. A representação da leitura literária no discurso dos manuais de 1940 é reiterada pela apresentação de textos de poetas e prosadores sob as temáticas recomendadas. As atividades de oralização e composição de textos, além do estudo do vocabulário pelas “Notas” apresentadas no fim de cada excerto – que tratam de fornecer a interpretação dos textos, associadas à mediação do professor, caracteriza os modos de ensinar da segunda versão da coleção *Programa de Português* e configuram a retomada de imagem de sujeito-leitor reproduzidor de sentidos.

No discurso do Programa de ensino de 1951, a imagem de leitura literária é recuperada pela contínua indicação de leitura de excertos literários, desta vez, aliada à prática da interpretação como sendo a repetição formal dos sentidos. O sujeito-leitor apreendido através dessa representação de leitura é de intérprete e orador. Os modos de ensinar permanecem sendo desenvolvidos aliados ao estudo

do vocabulário, aos exercícios de oralização e composição de textos. O discurso dos manuais deste período retoma os efeitos de sentidos de leitura literária, tratando a prática indicada da “interpretação” como reprodução dos sentidos. Estes sentidos são fornecidos pelas “Notas” e “Vocabulário”, formulados pelo discurso e gesto de interpretação do autor dos manuais. O sujeito-leitor é caracterizado por essa representação de leitura como reproduzidor dos sentidos, orador e compositor. Sobre os efeitos dos modos de ensinar, repetidamente ancorados na mediação do professor, recuperam as estratégias de ensino indicadas pelo discurso oficial do Programa, pelas atividades propostas de oralização e escrita de textos.

Com relação à regularidade dos discursos pedagógicos, tomada a comparação do discurso oficial e o didático nos três períodos selecionados, observamos que o funcionamento discursivo estabiliza os efeitos de sentidos para leitura literária por referenciá-la através de “trechos” de autores poetas e prosadores, a partir de um *arquivo* definido.

Ainda na comparação do discurso pedagógico geral das três décadas, verificamos que a representação de sujeito-leitor se estabiliza como reproduzidor da leitura literária; orador de textos literários, que deve ter habilidade expressiva e fluente na leitura; e compositor, que esteja apto a usar os instrumentos e artifícios de escrita dos autores literários estudados. Destacamos que essa imagem de sujeito-leitor reproduzidor, no discurso didático das três versões da coleção *Programa de Português*, é caracterizada pela subordinação de sua leitura ao discurso do autor do manual, através dos elementos auxiliares (“textos explicativos”, “Notas”, “Notas e Vocabulário”) que funcionam, de modo comum, fornecendo a interpretação dos textos literários.

As estratégias de ensino da leitura, centradas na figura do professor, são reiteradas ao longo do período pelo trabalho com o estudo do vocabulário; a oralização de textos, que exploram a expressão oral do aluno; exercícios de reprodução, que remetem à repetição formal da leitura.

Como já destacamos, pelo processo de recontextualização há também deslocamentos de sentidos para leitura/leitor/modos de ensinar observados de uma década para outra, entre os discursos pedagógicos analisados. Esses

deslocamentos ainda decorrem das reformulações feitas dos programas e manuais e ensino para atender às necessidades de cada período.

Esses movimentos de sentidos consistem, inicialmente, nos gestos de interpretação do Estado quando indicam os autores estudados em cada década para cada série: essa indicação vai se modificando de um período para outro, sugerindo que a leitura e o *arquivo* não são os mesmos sempre nas diferentes décadas analisadas. No discurso oficial do Programa de 31, numa ordem cronológica inversa, a indicação de textos de poetas e prosadores contemporâneos; modernos; dos dois últimos séculos. No discurso de 1942, não há a recomendação do período literário dos fragmentos; e no discurso do Programa de 1951, textos de prosadores e poetas brasileiros e portugueses dos dois últimos séculos.

Ainda notamos traços de deslocamentos dos efeitos de sentidos para leitura, quando no discurso pedagógico geral de 1940, em comparação ao discurso de 1930, se enfatiza os textos nacionalistas, demarcando um maior controle temático, tanto no discurso oficial quanto no didático. Na segunda versão da coleção didática *Programa de Português* (década de 1940) ainda é apresentado um elemento novo: a seção “Leituras suplementares”, propondo uma abertura dos sentidos. Entretanto, essa leitura retoma os efeitos de sentidos dos textos patrióticos, moralistas, éticos recomendados pelo discurso oficial.

As constatações de nossa pesquisa sobre a filiação à tradição retórico-poética corroboram as constatações feitas por Souza (1999) sobre a permanência dessa filiação no ensino brasileiro, que desempenhou papel importante na configuração do campo cultural do país. Para esse autor, o teor retórico que compõe as obras didáticas de épocas retrocedidas da contemporaneidade, de algum modo, está impregnado em nossa formação, constituindo os valores de nosso tempo sobre aqueles vigentes no século XIX. No caso de nossa análise, verificamos traços dessa vertente retórico-poética através das reiteradas representações de leitura literária e sujeito-leitor orador e compositor de textos, no discurso pedagógico ao longo das décadas de 1930 a 1950.

Nossos resultados de pesquisa quanto ao atendimento do discurso didático dos manuais ao discurso oficial dos Programas também podem ser relacionados

com as conclusões de Razzini (2000) sobre os períodos considerados na sua análise da Antologia Nacional, sobre a assinalada importância que a língua assumiu na constituição da cultura nacional, assujeitada pelos interesses do Estado. De acordo com a pesquisadora, a tradição retórica permaneceu durante as contínuas reformulações do discurso oficial para o ensino; os manuais de ensino também foram reformulados para atender às indicações do Estado.

As constatações mais gerais sobre o ensino retórico (literário) de língua nacional, evidenciadas no trabalho de Razzini, foram recuperadas e especificadas na nossa pesquisa quanto ao objeto leitura. Verificamos que a leitura literária, sempre associada a um *arquivo* de leitura, promove a ideologia do Estado, que delimita e legitima os conhecimentos que deveriam ser estudados no ensino secundário brasileiro nas décadas de 1930, 1940 e 1950.

Nosso trabalho, de modo geral, contribui para a compreensão da constituição histórica da leitura como objeto de ensino, por trazer um estudo específico sobre este objeto a partir da década de 1930, quando houve a implantação do primeiro programa de ensino do Estado. As décadas de 30, 40 e 50, no contexto da análise histórica, representam o período de maior controle pelo Estado sobre o ensino, que regularizou e legitimou efeitos de sentidos para a leitura/leitor brasileiros.

Esta pesquisa também oferece uma parcela de contribuição à história dos ILDs e do ensino, visto que, por meio dela, pudemos ter uma visão mais consistente sobre a historicidade discursiva pela qual se constitui a leitura como objeto de ensino no discurso pedagógico brasileiro no período contemplado. Pela historicidade discursiva, ainda podemos compreender os modos pelos quais se configuram a leitura e o leitor dos dias atuais, uma vez que eles indicam (re)construções de práticas de ensino, pelos “ecos” de outras representações já enunciadas. Alguns dos modos de ensinar a leitura constatados nessas décadas, como as estratégias de oralizar textos, estudo do vocabulário, ainda centrados na figura do professor como mediador, permanecem legitimados no discurso pedagógico contemporâneo.

Compreendendo que as pesquisas são cumulativas e, entre si, reiteram, complementam e deslocam sentidos, apontamos duas possibilidades de

desenvolvimento de nosso trabalho, que se limitou à análise de uma coleção didática reformulada ao longo das três décadas. Uma das possibilidades é analisar em outros manuais, do mesmo período, as representações e filiações, para confirmar ou indicar outros efeitos de sentidos para a leitura no discurso pedagógico. Outro caminho viável é dar continuidade à análise de manuais, abarcando o período contemporâneo, a fim de verificar se tais representações de leitura, leitor e modos de ensinar permanecem ou não legitimadas.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. Trad. J. J. Moura Ramos. Lisboa: Presença, Martins Fontes, 1974. (Título original: *Idéologie et appareils idéologiques d'État*, 1970).

BATISTA, A. A. G. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, M. (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999, p. 529-570.

BITTENCOURT, C. M. F. **Livro didático e saber escolar (1810-1910)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. 3. ed. rev. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012.

CASTRO, R. V. **Para a análise do discurso pedagógico, constituição e transmissão da gramática escolar**. Serviço de Publicações, Instituto de Educação e Psicologia: Universidade do Minho. 1. ed. Setembro, 1995.

CAZARIN, E. A. **Identificação e representação política: uma análise do discurso de Lula (1978-1998)**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2004.

CHARTIER, R. Escutar os mortos com os olhos. **Estudos Avançados**. Vol. 24, n. 69, 2010. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/10510>> Acesso em: 11/03/2016.

_____. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. (Conversações com Jean Lebrun). 5 reimpressão. Trad. Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: EDUNESP, 1999.

CHOPPIN, Alain. **História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3.pdf>>. Acesso em 08/05/2016.

CORACINI, M. J. (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2010.

CORACINI, M. J. R. F. Concepções de leitura na (pós-) modernidade. In: CARVALHO, R. C.; LIMA, P. (Orgs.). **Leitura: múltiplos olhares**. Campinas, SP: Mercado de Letras; São João da Boa Vista, SP: Unifeob, 2005. p. 15-42.

COURTINE, J-J. Quelques problèmes théoriques et méthodologiques em analyse du discours, á propôs du discours communiste adress aux chrétiens. **Langages**, Paris, n. 62, 1981.

FARIAS, W. S. **A língua a conhecer, ensinar e aprender no Brasil: o discurso dos instrumentos linguísticos e didáticos**. Projeto e plano de trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino do CH/UFCG, 2012.

_____. Elementos para uma abordagem discursiva do livro didático de português. In: **A coleção Novo Manual de Língua Portuguesa F.T.D. (1909-1926): um espaço polêmico de leitura da história da língua e seu ensino no Brasil**. Campina Grande, PB: EDUFCG, 2015. p. 17-27.

FERREIRA, M. C. L. Nas trilhas do discurso: a propósito de leitura, sentido e interpretação. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **A leitura e os leitores**. Campinas, SP: Pontes, 1998. p. 201-208.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do Saber**. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

GADET, F; HAK, T. (Orgs). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Trad. Bethania S. Mariani... [et al]. 4. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010. p. 11-38; 59-106; 149-189.

GIACOMELLI, K. **Ciência, disciplina e manual: É. Benveniste e a Linguística da Enunciação**. Tese de Doutorado. PPGL, Santa Maria, RS, 2007.

GÓMEZ, A. C. Historia de la cultura escrita: ideas para el debate. In: **Revista Brasileira de História da Educação**. Vol. 3, n. 1 [5], 2003. Disponível em: <<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/239/246>>. Acesso em: 11/03/2016.

GRIGOLETTO, M. **A Resistência das Palavras:** Um Estudo do Discurso Político Britânico sobre a Índia (1942-1947). Tese de Doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem. UNICAMP, Campinas, 1998.

GUIMARÃES, E. **História da Semântica:** sujeito, sentido e gramática no Brasil. Campinas, SP: Pontes, 2004. p. 11-49.

INDURSKY, F. A prática discursiva da leitura. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **A leitura e os leitores.** Campinas, SP: Pontes, 1998. p. 189-200.

MASCIA, M. A. A. Leitura: uma proposta discursivo-descontrutivista. In: CARVALHO, R. C.; LIMA, P. (Orgs.). **Leitura:** múltiplos olhares. Campinas, SP: Mercado de Letras; São João da Boa Vista, SP: Unifeob, 2005. p. 45-58.

MALFACINI, A. C. S. **Breve histórico do ensino de língua portuguesa no Brasil:** da Reforma Pombalina ao uso de materiais didáticos apostilados. Disponível em: <www.institutodeletras.uerj.br/idioma/numeros/28/Idioma28_a04.pdf>. Acesso em: 11/04/2017.

NOGUEIRA, J. **Programa de Português** de 1ª e 2ª séries secundárias, volume 82. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1938.

_____. **Programa de Português** da 3ª série secundária, volume 91. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939.

_____. **Programa de Português** da 4ª série secundária, volume 105. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1941.

_____. **Programa de Português:** Antologia 1ª e 2ª Séries, volume 137. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1944.

_____. **Programa de Português Antologia** Terceira e Quarta Séries, volume 140. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1945.

_____. **Programa de Português Gramática**, volume: 123. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1943.

_____. **Programa de Português: Antologia e Gramática para a 1ª e 2ª séries ginasiais**, volume: 137. 12. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1953.

_____. **Programa de Português Antologia e Gramática para a 3ª e 4ª séries ginasiais**, volume 140. 6. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1953.

NUNES, J. H. Aspectos da forma histórica do leitor brasileiro na atualidade. In: ORLANDI, E.P. (Org.). **A leitura e os leitores**. Campinas, SP: Pontes, 1998, p. 25-46.

ORLANDI, E. **Segmentar ou recortar**. Série Estudos, 10, p. 9-26, 1984.

_____. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

_____. (Org.). **A leitura e os leitores**. Campinas, SP: Pontes, 1998.

_____. Identidade linguística escolar. In: SIGNORINI, I. **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas, SP: Mercado de Letras, Fapesp, 1998. p. 203-212.

_____. **História das idéias lingüísticas: construção do saber metalingüístico e constituição da língua nacional** (Org.). Campinas, SP: Pontes; MT: UNEMAT, 2001.

_____. **Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 9-32.

_____. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

_____. **Língua brasileira e outras histórias: discurso sobre a língua e ensino no Brasil**. Campinas, SP: RG, 2009, p. 11-19; 171-193.

_____. **Discurso e leitura**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PÊCHEUX, M. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. 5. ed. Trad. Eni Orlandi, Campinas, SP: Pontes, 2008.

_____. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni Puccinelli Orlandi et al. 5. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014, p. 129-168.

PEDRO, E. R. Para uma análise do problema: escola, conhecimento e linguagem. In: AAVV. **Política educacional num contexto de crise e transformação social**. Lisboa: Moraes Editores/Instituto de Estudos para o Desenvolvimento, 1981, p. 28-29.

Programa de Ensino para o Curso Secundário. Edição da Livraria do Globo: Barcellos, Bertaso & Cia, Porto Alegre, 1938.

RAZZINI, M. P. G. **O espelho da nação**: a Antologia Nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971). Tese de Doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem. UNICAMP, 2000.

REZENDE, M. A. S. **A prática da interpretação na escola**: uma abordagem discursiva. Dissertação de Mestrado. Unicamp: Instituto de Estudos da Linguagem, 1997.

RICHAUDEAU, F. Qu'est-ce qu'un manuel scolaire? In: **Conception et production des manuels scolaires**: guide pratique. Paris: UNESCO, 1979, p. 47-61.

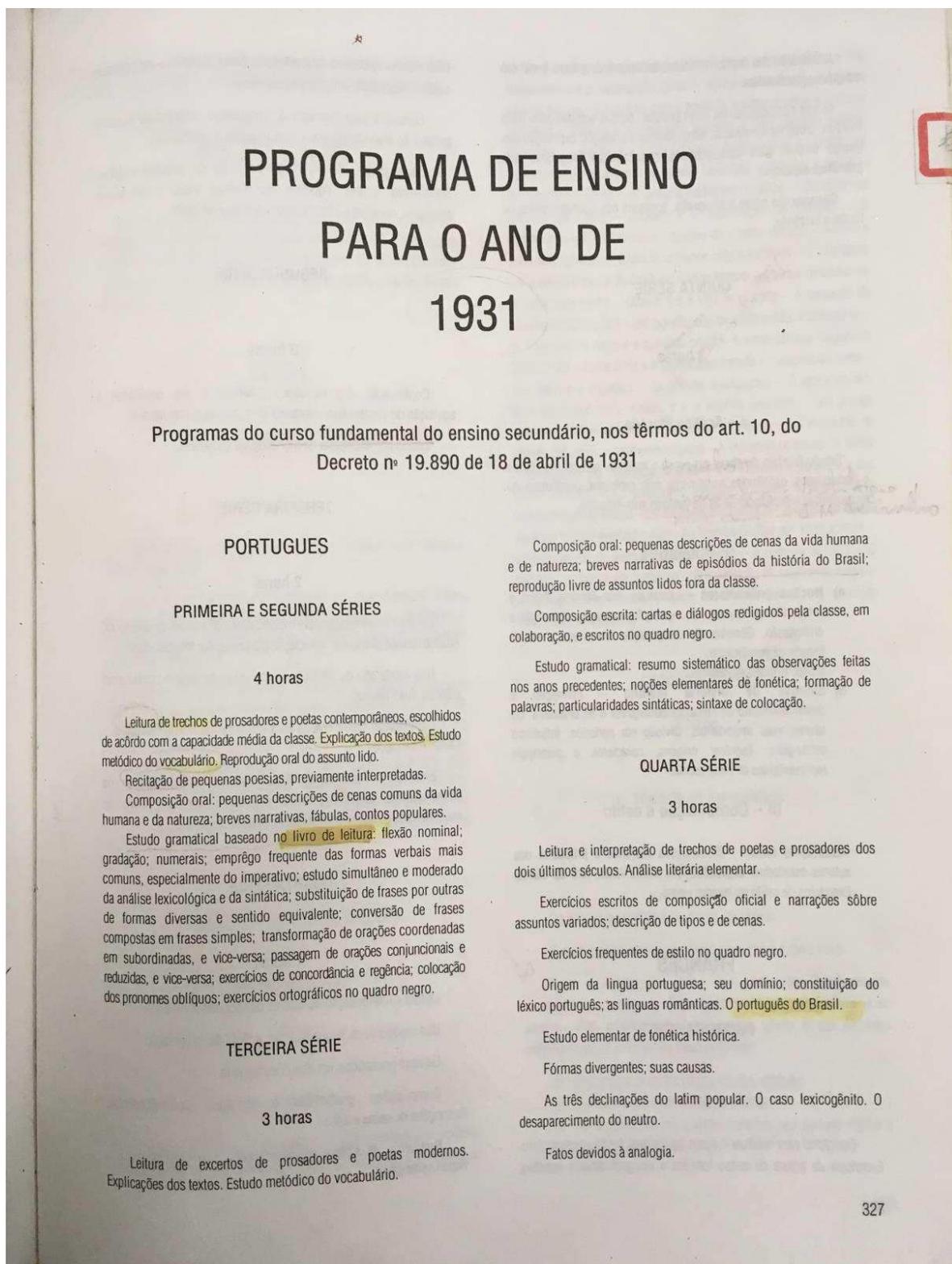
SOUZA, R. A. de. **O império da eloquência**: retórica e poética no Brasil oitocentista. Rio de Janeiro: EdUERJ: EdUFF, 1999.

SPINELLI, B. **Considerações sobre a identidade nacional brasileira na virada do milênio**: uma análise discursiva de textos da mídia. Trab. Ling. Aplic., Campinas, (Vol. 39): 9-23, Jan./Jun. 2002. Disponível em: <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/tla/article/view/2269/4717> Acesso em: 25/10/2016.

VECHIA, A.; LORENZ, K. M. (Orgs.). **Programa de Ensino da escola secundária brasileira: 1850-1951**. Curitiba: Ed. do Autor, 1998.

ANEXOS

ANEXO A: Documentos referentes ao discurso pedagógico de 1930



Documento 1 – Programa de ensino de Português da década de 1930.

LISTA ALFABÉTICA DOS AUTORES ESTUDADOS

	Pagina
Alberto de Oliveira — Soneto	301
Alfredo Taunay — Descrição	37
Aluizio Azevedo — Trecho da "Casa de Pensão"	124
Alvares Azevedo	84
Araripe Júnior — A pororoca	107
Augusto de Lima — Nostalgia panteísta	244
Casimiro de Abreu — Simpatia	32
Castro Alves — As duas flores	52
Coelho Neto — Mandamentos cívicos	306
Ernesto Carneiro Ribeiro — Clássicos	196
Euclides da Cunha	80
Félix Pacheco — Em louvor do soneto	275
Gonçalves Dias — A concha e a virgem	42
Heráclito Graça — Fatos da linguagem	143
Humberto de Campos — Amazonia	259
João Ribeiro — Conto (da "Colmeia")	265
Joaquim Nabuco — Academia de Letras	89
José de Alencar — Iara	24
José Bonifácio — Saudades	71
José Veríssimo — O lirismo brasileiro	174
Júlia Lopes de Almeida — O minuano	252
Luiz Carlos — Exortação	220
Luiz Delfino — Á Escola	152
Luiz Guimarães Junior — Noite tropical	117
Machado de Assis — A língua	59
" " " — A Gonçalves Dias	133
Mário Barreto — Neologismos	230
Medeiros e Albuquerque — Rui Barbosa	283

Documento 2 – Lista alfabética dos autores estudados – Manual de 1ª e 2ª séries, de 1930.

PROGRAMA DE ENSINO PARA O ANO DE 1942

Portaria Ministerial nº 170, de 11 de julho de 1942. Expede os programas das disciplinas de Línguas e de Ciências do curso ginásial do ensino secundário.

PROGRAMA DE PORTUGUÊS

PRIMEIRA SÉRIE

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

II – **Gramática** – Com apoio nessa leitura, se tratará do seguinte:

Unidade I – Oração. Sujeito e predicado. Oração sem sujeito, oração sem verbo. 2. Substantivos, artigos, adjetivos, numerais. 3. Gênero e número. Idéia da concordância nominal. Exercícios para o bom emprego dos artigos e dos numerais.

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

Unidade III – 1. Pronomes, advérbios. 2. Coordenação. Noção de conjugação coordenativa. 3. Estudo simultâneo e moderado da análise léxica e da sintática, não indo esta além do período composto por coordenação. 4. Exercícios para o bom emprego dos pronomes, sobretudo do relativo cujo e dos demonstrativos.

III – **Outros exercícios** – Além da leitura e dos exercícios próprios de cada unidade de gramática, haverá:

1 – Estudo do vocabulário, acompanhado de exercícios.

2 – Exercícios de ortografia e pontuação, ditado de pequenos trechos de assuntos instrutivos e educativos e de sentenças de conteúdo moral ou patriótico.

3 – Breves exposições orais, reprodução livre de trechos lidos na aula, redação escrita de frases curtas e pequenas descrições à vista de gravuras.

SEGUNDA SÉRIE

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

II – **Gramática** – Com apoio nessa leitura, se tratará do seguinte:

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

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

Unidade III – 1. O vocativo. Interjeições e locuções interjeitivas. 2. Formação de palavras: composição, derivação. Prefixos e sufixos: exercícios. Formação parassintética. 3. Grau de significação do substantivo, do adjetivo e do advérbio: exercícios. 4. Comparação. Exercícios práticos sobre comparação.

III – **Outros exercícios** – Além da leitura e dos exercícios próprios de cada unidade de gramática, haverá:

- 1 – Estudo do vocabulário, acompanhado de exercícios.
- 2 – Exercícios de ortografia e pontuação.
- 3 – Exercícios de exposição oral e de redação.
- 4 – Estudo elementar da versificação a propósito das poesias lidas na aula.

TERCEIRA SÉRIE

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

II – **Gramática** – Com apoio nessa leitura, se tratará do seguinte:

Unidade I – 1. Conjunções coordenativas. Exercícios sobre conjunções coordenativas. Estudo, mais minucioso e desenvolvido, do período composto por coordenação. 2. Exercícios de análise léxica e sintática. 3. Idéia da sintaxe ideológica e afetiva: alguns exemplos expressivos.

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

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

III – **Outros exercícios** – Além da leitura e dos exercícios próprios de cada unidade de gramática haverá:

- 1 – Estudo do vocabulário, acompanhado de exercícios.
- 2 – Exercícios de exposição oral, de redação e composição.
- 3 – Estudo elementar da versificação a propósito das poesias lidas na aula.

QUARTA SÉRIE

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

II – **Gramática** – Sempre aproveitando o material lingüístico encontrado nos textos de aula, tratar-se-á do seguinte:

Unidade I – 1. Vocabulário, sílaba, número de sílabas dos vocábulos, acento tônico, a situação do acento tônico. 2. Constituição das sílabas. Qualidades físicas do som. Vogais e consoantes. Ditongos. Tritongos. 3. Noção da ênclice e da próclise. Ação da ênclice e da próclise: alguns exemplos. 4. Exercícios de verificação e aplicação da matéria estudada.

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

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

III – **Outros exercícios** – Além da leitura e dos exercícios próprios da unidade I de gramática, haverá:

- 1 – Estudo de vocabulário, acompanhado de exercícios.
- 2 – Redação de cartas, bilhetes e telegramas, e de documentos oficiais.
- 3 – Exercícios de composição.
- 4 – Estudo elementar da versificação a propósito das poesias lidas na aula.
- 5 – Análise de períodos compostos por subordinação.

PROGRAMA DE FRANCÊS

PRIMEIRA SÉRIE

I – **Exercícios** – A conversação, a leitura e os demais exercícios, orais ou escritos, versarão sobre os seguintes assuntos: a escola; as côres, formas, dimensões e posições; os números; as moedas, pesos e medidas; o tempo; as estações; as idades; o corpo humano; os sentidos; o vestuário; os alimentos e refeições; a casa; a família; os desportos e divertimentos; as festas e solenidades; os animais e plantas.

II – **Gramática** – Com apoio nessa leitura, se tratará, à medida que os casos ocorrerem, da seguinte matéria, constitutiva de uma só unidade: 1. Alfabeto. 2. Acentuação. 3. Formas negativas e interrogativas. 4. Formas comuns de feminino e de plural dos substantivos e dos adjetivos. 5. Formas dos artigos, adjetivos e pronomes; advérbios, preposições e conjunções mais usuais. 6. Comparativos e superlativos. 7. Formas mais empregadas dos verbos auxiliares **avoir** e **être**, bem como dos verbos regulares e irregulares de maior freqüência.

PRIMEIRA SÉRIE

A família

A escola

A terra natal

Documento 5 – Divisão temática dos assuntos de acordo com a indicação do discurso oficial. Manual de 1ª e 2ª séries da década de 1940.

A família

	PÁG.
- A família em face da Constituição.....	13
- JOSÉ BONIFÁCIO, o moço: <i>Saudades</i> (soneto)	15
- LUIS GUIMARÃES JUNIOR: <i>Visita à casa paterna</i> (soneto)	17
- JOSÉ RANGEL: <i>O espírito de família</i>	19
- MÚCIO TEIXEIRA : <i>As mães</i>	23
- CASIMIRO DE ABREU: <i>No lar</i>	24
- RUI BARBOSA: <i>A Pátria</i>	27
- LUIS GUIMARÃES JÚNIOR: <i>O filho</i> (soneto)	29
- OLAVO BILAC: <i>A minha mãe</i> (soneto)...	31
- " " <i>A casa</i>	35
- COELHO NETO: <i>Ser mãe</i> (soneto)	32
- AFONSO CELSO: <i>Anjo enfêrmo</i> (soneto) ..	33

PROGRAMA DE ENSINO PARA O ANO DE 1951

Programas a que se refere a Portaria nº 996, de 2 de outubro de 1951.

PORTUGUÊS

CURSO GINASIAL

PRIMEIRA SÉRIE

1. a) Leitura e interpretação de excertos breves e fáceis de prosadores e poetas brasileiros dos dois últimos séculos. b) Vocabulário. c) Exposição oral. d) Recitação de pequenas poesias. e) Exercícios escritos de redação. f) Ortografia.
2. Com apoio no texto lido se tratará da seguinte matéria gramatical: a) A oração. b) Categorias gramaticais. c) Gênero, número e grau. d) Conjugação; vozes do verbo. e) Concordância e regência. f) Emprego dos pronomes átonos. g) O período de duas orações; valor das orações substantivas, adjetivas e adverbiais.

SEGUNDA SÉRIE

1. a) Leitura e interpretação de excertos de prosadores e poetas brasileiros dos dois últimos séculos. b) Vocabulário. c) Exposição oral. d) Exercícios de redação. f) Ortografia.
2. Tratar-se-á da seguinte matéria, somente a propósito da leitura dos textos: a) Período composto. b) Categorias gramaticais. c) Gênero, número e grau. d) Conjugação; vozes do verbo. e) Concordância regência. f) Sintaxe do verbo **haver**. g) Emprego dos pronomes átonos. h) Noções preliminares de composição e derivação.

TERCEIRA SÉRIE

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

2. Partindo sempre dos textos lidos em aula, tratará o professor do seguinte: a) Recapitulação sistemática e estudo complementar da matéria gramatical das séries precedentes. b) Sintaxe de colocação. c) Emprego dos tempos e dos modos. d) Sintaxe do pronome **se**. e) Colocação dos pronomes átonos. f) Estudo elementar de versificação.

QUARTA SÉRIE

1. a) Leitura e interpretação de textos de prosadores e poetas brasileiros e portugueses dos dois últimos séculos. b) Vocabulário. c) Exposição oral. d) Exercícios escritos de redação.
2. Revisão: a) Quadros dos conectivos coordenadores e dos subordinativos; b) Quadros sinóticos da classificação das orações.
3. A propósito da leitura feita em aula, tratar-se-á dos seguintes assuntos: a) Análise sintática. b) Figuras de sintaxe. c) Linguagem afetiva. d) Linguagem figurada. e) Noções elementares de fonética fisiológica. f) Estudo complementar da formação de palavras. g) Comentário gramatical. h) Versificação.

CURSO COLEGIAL

PRIMEIRA SÉRIE

1. a) Leitura, interpretação, análise literária elementar, comentário gramatical e estudo filológico elementar de textos de autores brasileiros e portugueses, a partir do século XVIII. b) Exercícios de exposição oral. c) Composição escrita. d) Organização de pequenas antologias, com auxílio do professor.
2. a) História resumida da língua portuguesa. b) Noções de fonética e morfologia históricas. c) Formação do vocabulário português. d) O português no Brasil. e) Leitura e interpretação de alguns textos brevíssimos de autores da época anteclassica. f) Arcaísmos.

ÍNDICE POR AUTORES

	<i>Pág.</i>
Adelmar Tavares — Chegando a Recife	40
Adolfo Caminha — Piqueniques no Jardim Botânico	52
Afonso Arinos — Trecho de discurso	49
Alberto de Oliveira — Sonêto	102
Ana Amélia C. de Mendonça — O Balão	60
Antônio Sales — A pesca da pérola	171
Antônio Tomás (P. ^e) — O Palhaço	97
Antônio Tomás (P. ^e) — Contraste	167
Araripe Júnior — Pororoca	44
Ariosto Espinheira — Viagem através do Brasil	33
Artur Azevedo — Um monstro	72
Artur Azevedo — A minha noiva	170
Bastos Tigre — A lição do Calvário	164
Benedita de Melo — O amor começa	69
Bernardo Guimarães — Prólogo	95
Câmara Cascudo — Classicismo sertanejo	37
Casimiro de Abreu — Exílio	17
Cassiano Ricardo — Entêrro do Sol	174
Cecília Meireles — Poema da ternura	113
Christovam de Camargo — Palmeira	109
Cleômenes Campos — Natal do menino pobre	71
Coelho Neto — Guimarães Passos (discurso)	22
Da Costa e Silva — O aboio	14
Da Costa e Silva — Amarante	169
Daltro Santos — A nossa língua	59
Emílio de Menezes — O salto do Guaira	24
Ernesto Sena — A restauração do Hino	55
Euclides da Cunha — Castro Alves (conferência)	41
Fagundes Varela — A mais forte das armas	74
Gilka Machado — A uma lavadeira	55
Gonçalves Dias — Canção do exílio	21
Guilherme de Almeida — Tradução do "If", de Rudyard Kipling	43
Honorina Capistrano — A meu Pai	62
Humberto de Campos — Trechos de "O Brasil anedótico" ...	75