

A leitura literária no curso secundário e o ideal humanista de formação

Rejane Rodrigues Almeida de Medeiros⁵⁴
Universidade Federal de São Carlos (UFScar)
Constantino Luz⁵⁵
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Resumo

O artigo analisa as formas de representação da leitura em sala de aula presentes em periódicos educacionais e livros escolares que discutem o currículo ou a leitura literária, tais como *Revista Pedagógica* (1894-1896), *Revista de Educação* (1927-1961) a *Antologia nacional* (1895) de Fausto Barreto e Carlos de Laet, *Seleção clássica* (1914), de João Ribeiro, e *Céu, terra e mar* (1914), de Alberto de Oliveira, *Português através de textos* (1969), de Magda Soares. Busca-se demonstrar que a precedência da leitura literária no ensino de língua portuguesa, até a década de 1960, parece conservar uma herança da tradição clássica, ao mesmo tempo em que é parte integrante de um longo debate sobre a formação humanista e a cientificista no currículo do curso secundário. O embate travado entre a cultura literária e a cultura científica no currículo do ensino secundário ocasionou a eliminação gradativa das disciplinas clássicas nesse nível de ensino. Por outro lado, a prática de leitura de textos literários permanece na disciplina escolar português, até os anos de 1960, como traço característico da cultura literária no Brasil.

Palavras-chave

Ensino de leitura. Currículo. Curso Secundário. História da disciplina escolar Português

⁵⁴ Doutora em Linguística pela UFScar. Professora da rede pública e privada de ensino.

⁵⁵ Doutor em Teoria da Literatura e Literatura Comparada pela USP. Professor de Teoria da Literatura e Literatura Comparada da UFMG.

Considerações iniciais

Originária de uma tradição que remonta à distinção entre as artes liberais e as artes mecânicas, a oposição entre a formação humanista e a cientificista, toma corpo no século XVIII europeu, quando são estabelecidas as primeiras escolas com viés técnico, como as *Realschulen* na Alemanha. No Brasil, o debate em torno da diferenciação entre os estudos clássicos e científicos no currículo do ensino secundário teve início na segunda metade do século XIX, e seus reflexos foram inicialmente percebidos na reforma curricular de 1854 do Colégio Pedro II. Durante as primeiras décadas do século XX, até 1942, ano em que o ensino secundário foi reorganizado em clássico e científico com a Reforma Capanema, a polêmica envolvendo os estudos clássicos e científicos permanece viva entre os educadores e intelectuais brasileiros, que disputam ou pela hegemonia de uma dessas vertentes, ou pela sua conciliação no currículo. Nos questionamentos suscitados nessas discussões, a relevância de uma educação literária, aparece, por vezes, associada a um ideal humanista de formação, o qual seria fomentado pela leitura das obras clássicas da tradição literária. Como consequência desse embate entre os partidários dos estudos clássicos e dos estudos científicos, assim como de um curso secundário “realista”, observa-se, paulatinamente, o desaparecimento do ensino de línguas mortas em prol de um ensino cada vez mais tecnicizante, cujo exemplo da *Realschule* alemã é preponderante. Em decorrência desse fenômeno, a leitura literária perde espaço de um modo geral no currículo, entretanto permanece na disciplina escolar português.

O presente artigo discute as formas de representação da leitura em sala de aula a partir da análise de periódicos educacionais e livros escolares, publicados entre 1894 e 1969. Busca-se refletir como o embate travado entre a cultura literária de cunho humanista e a cultura científica, no currículo do ensino secundário, ocasionou a eliminação gradativa das disciplinas clássicas nesse nível de ensino. Por outro lado, a prática de leitura de textos literários continua presente na disciplina escolar português, até os anos de 1960, como traço característico da cultura literária no Brasil.

1 O clássico e o científico no curso secundário e seus reflexos no ensino de literatura

“Cuidam uns que a sociedade moderna, democratizada em todos os seus elementos e em todas as suas manifestações onde a luta da vida se torna

cada dia mais intensa e portanto as exigências da vida mais instantes, não tem lugar nem tempo a dar a estudos [clássicos]”.
(JOSE VERÍSSIMO)

A polêmica em torno dos estudos clássicos e científicos, exposta em textos publicados na *Revista Pedagógica* entre 1894 e 1896, reflete o embate entre a cultura literária e a cultura científica, observado à época na Europa. Tendo ocorrido no século XVIII, naquele continente, tal conflito tornara-se mais acirrado durante o século XIX, quando as consequências culturais e sociais da Revolução Industrial se faziam notar de modo mais contundente, no delineamento dos contornos de uma civilização tecnológico-científica que despontava (LEPENIES, 1996, p. 165). Entre 1894 e 1896, a *Revista Pedagógica*, órgão oficial da Secretaria de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, que circulou de 1890 a 1896, publicou três artigos sobre os estudos clássicos e científicos no ensino secundário, “Os exames na China”, “Os exames de madureza na Alemanha”, “Ensino secundário”. A reunião desses escritos, que apresentam opiniões diversas entre si, indica um posicionamento ambíguo da revista, que pende ora para a conservação dos estudos clássicos, ora para a primazia dos estudos científicos, e ora ainda para a conciliação dessas duas vertentes no currículo. Em “Os exames na China”, texto originalmente publicado em inglês no periódico *Nineteenth Century*, posteriormente traduzido para o francês na *Revue Bleue*, e daí para o português, por Luiz dos Reis em 1894, na *Revista Pedagógica*, o ensino clássico europeu, ao ser equiparado ao mesmo grau de importância com que o aprendizado da antiga literatura da China realiza-se naquele país, é valorado como um “exercício incomparável para a formação da inteligência” nas sociedades ocidentais (REIS, 1894, p. 238-239). Em contrapartida, a introdução que o diretor do mesmo periódico, Menezes Vieira, faz ao texto “Ensino secundário”, de autoria de Manoel Said Ali, professor do Colégio Pedro II, publicado dois anos mais tarde, sustenta que o ensino científico é necessário à transmissão de “conhecimentos úteis”, responsáveis por habilitar os alunos “para a vida de homem civilizado, para a sociedade” (MENEZES VIEIRA, 1896, p. 349-350).

A defesa de um curso secundário, cujo currículo privilegiasse o ensino das ciências naturais, em detrimento do estudo das línguas e literaturas clássicas – o qual era também denominado de realista, por sua maior aproximação com o mundo real, segundo seus defensores –, aparece ainda em outro artigo assinado por Said Ali. Em

“Os exames de madureza na Alemanha”, o modo de organização do ensino secundário naquele país é tomado pelo autor como um sistema exemplar. De acordo com Said Ali, ao modificar o currículo do ginásio humanista e criar a *Realschule* (escola real), a educação alemã estava em consonância com a “evolução das ideias e das necessidades da vida do século presente” (SAID ALI, 1896, p. 259-260). As modificações curriculares referidas significavam uma inclusão crescente da matemática e das ciências naturais, ao mesmo tempo em que se diminuía ou se eliminavam os estudos clássicos. Na *Realschule*, considerada por Said Ali a forma de escola secundária mais apropriada não só para a sua época, mas também para o futuro, o ensino das línguas mortas tinha sido totalmente substituído pelo dos idiomas vivos, e o aprendizado da matemática e das ciências naturais ganhava maior abrangência, com a cadeira de química e mineralogia.

Na disputa pelo currículo do ensino secundário, além desses dois posicionamentos divergentes, em que de um lado observa-se a defesa da permanência dos estudos clássicos, e de outro, a primazia dos estudos científicos, surgia ainda uma via intermediária, que procurava conciliar as disciplinas clássicas e as científicas no mesmo plano de ensino. José Veríssimo, em seu discurso, sugere que os estudos clássicos seguissem irmanados aos estudos científicos. As alegações que sustentavam tal opção apoiavam-se na ideia de que os estudos clássicos, ao representar uma “alta e forte cultura literária”, constituiriam a base cultural essencial ao desenvolvimento da civilização, devendo, por isso, funcionar como contrapeso a uma educação estritamente prática e utilitária, oferecida pelos estudos científicos (JOSÉ VERÍSSIMO, 1896, 214-216).

De acordo com Rosa Fátima de Souza (2008, p. 95), no cerne desse confronto, “o que se encontrava em questão não era apenas o modo de produção do conhecimento, mas essencialmente a forma de se conceber o mundo e a relação dos homens com o saber”. Na Inglaterra, por exemplo, os partidários da cultura científica, acreditando que a vida moderna seria pautada pelas ciências, e que estas funcionariam como vetor de mudanças sociais, defendiam a importância de se conhecer os resultados das ciências naturais, e sustentavam que sem elas não seria mais possível uma compreensão adequada do homem e do mundo (LEPENIES, 1996, p. 158-174). A preponderância das ciências naturais na educação era, entretanto, questionada por aqueles que defendiam a cultura literária. Segundo esses pensadores, as ciências formavam especialistas, fornecendo-lhes um saber apenas instrumental, insuficiente ao cultivo do espírito humano em sua totalidade. Essa tarefa caberia à literatura que, por

sua força poética, doaria sentido ao homem, auxiliando-o a entender a si mesmo, bem como a se situar no mundo. De acordo com essa concepção, a arte literária ajudaria inclusive a compreender melhor os resultados das ciências naturais, de modo que estes pudessem ser adequadamente utilizados.

De certo modo, a defesa da cultura científica colocava-se na direção oposta da tradição humanista, enraizada no Brasil desde longa data. Em território brasileiro, os estudos clássicos, assentados na literatura grega e latina, foram introduzidos durante a segunda metade do século XVI, pelos jesuítas. Nos colégios da Companhia de Jesus, aos filhos dos colonos portugueses, pertencentes a uma pequena elite local, era oferecido o curso de Letras Humanas, que, assentado nas artes liberais, consistia numa graduação superior às classes elementares, ou escolas de ler, escrever e contar (LEITE, 1938, t. I, p. 71-72). Conforme o *Ratio studiorum* de 1599, método pedagógico dos jesuítas, nas cinco classes que compreendiam o curso de Letras Humanas – gramática inferior (A e B), gramática média (A e B), gramática superior, humanidades, retórica –, o aluno se exercitava na leitura, tradução e imitação de poetas, oradores e historiados gregos e latinos (FRANCA, 1952, p. 49-50). A seleção dos autores pagãos, os quais eram tomados como exemplo de perfeição de uso da língua, de estilo e de ordem moral, provinha de uma tradição de estudos que perpassou a Idade Média. Desde a Antiguidade até o século XVIII, tais autores se constituíam como *auctoritas* (autoridade), ou seja, não representavam uma individualidade expressiva, mas sim um modelo a ser seguido, uma vez que eram tratados como fontes de toda filosofia da vida (HANSEN, 1992, p. 18-29; CURTIUS, 2013, p. 95).

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

inspirar nos jovens alunos “a honestidade e o gosto dos bons estudos pela leitura dos antigos”:

Um dos mais célebres retores antigos recomendou a precaução necessária sobre os Autores que se deseja depositar entre as mãos da juventude para seus estudos: *Non Auctores modò, sed etiam partes operis elegeris*. Quintiliano, lib. I, cap. 5. Se um tal mestre, que soube portar a arte de ensinar na sua perfeição, dá indicações para inspirar a honestidade e o gosto dos bons estudos pela leitura dos Antigos, nós nada arriscaremos, conforme esse fiador, na contribuição para preparar os caminhos, desde o início, depositando nas mãos das crianças apenas trechos praticáveis e sem perigo⁵⁶ (CHOMPRÉ, 1828, s/p).

No século XIX, às *humanidades modernas* (língua nacional e línguas vivas) juntam-se a filosofia, a história e a geografia. Assim, os primeiros planos de ensino do colégio Pedro II, instituição criada na Corte em 1837, com currículo seriado que durava de seis a oito anos, e destinada a formar a elite carioca e a servir de parâmetro aos demais estabelecimentos de educação secundária no país, incluíam o estudo do latim, grego, gramática nacional, francês, inglês, história, geografia, retórica, poética, filosofia, ao lado de disciplinas científicas, como matemática, mecânica, astronomia, história natural, ciências físicas, além de desenho e música vocal (HAIDAR, 1972, p. 22; SOUZA, 2008, p. 95). Durante o Império, devido ao embate travado entre cultura literária e cultura científica, o currículo do Pedro II sofre algumas mudanças. Pela reforma de 1854, inspirada nas *Realschulen* alemãs, um tipo de escola secundária voltada à formação científica e prática, o ensino secundário passou a ser dividido em dois cursos. Na década de 1870, quando a polêmica entre estudos humanísticos e estudos científicos torna-se mais acirrada, a organização do Colégio Pedro II passa a se assemelhar mais ao sistema francês de educação secundária do que às *Realschulen*, prevalecendo os estudos humanísticos.

Assim, “às humanidades continuaria reservada a missão de formar integralmente o homem; à ciência incumbiria a tarefa de prepará-lo praticamente para as novas necessidades da sociedade moderna” (HAIDAR, 1972, p. 122). Tal acordo se fazia não sem se estabelecer uma distinção social entre aqueles que seriam instruídos aos trabalhos práticos, como os da indústria, agricultura e comércio, tidos como afazeres inferiores, e aqueles que seriam formados com vistas ao exercício do direito e do jornalismo, ou de cargos públicos, atividades que, por estarem ligadas ao exercício intelectual e não ao físico, eram consideradas mais elevadas.

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

Ao conferir maior relevância aos estudos de línguas e literaturas clássicas e modernas, quando comparados aos estudos matemáticos e científicos, ou mesmo às outras disciplinas de humanidades, como a história, a geografia e a filosofia, os programas de 1870 do Colégio Pedro II assinalam a primazia da cultura literária, baseada na leitura dos clássicos, na formação humanista. Essa predileção pela literatura parece relacionar-se a uma tradição muito antiga, que tem sua origem no ensino das artes liberais, praticado primeiramente nas classes mais abastadas entre os gregos, em seguida entre os romanos, e que perpassou a Idade Média latina e a Idade Moderna, chegando até o mundo contemporâneo.

2 As antologias e seletas escolares e o ideal humanista de formação

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

(ANTONIO CANDIDO)

Na organização curricular que vigorou durante quase todo o século XIX, e ainda no século XX, até a década de 1930, as disciplinas humanísticas predominavam nas séries mais avançadas do curso secundário. Diversos estabelecimentos se constituíram à imagem do Pedro II, nas principais cidades do Brasil, de modo que a preeminência das letras não se restringia ao chamado Colégio Padrão (SOUZA, 1999, p. 31-32). Ainda segundo Roberto Acízelo (1999, p. 32), entre 1850 e 1900, os estudos literários, que podiam assumir um viés historicista ou retórico-poético, realizavam-se nas disciplinas que receberam as seguintes denominações: Retórica; Retórica e Poética;

Retórica, Poética e Literatura Nacional; História da Literatura Nacional; Literatura Nacional; Literatura; História da Literatura em geral e especialmente da portuguesa e da nacional; Português e Literatura Geral; Português e História Literária; História da Literatura Nacional; História da Literatura Geral e da Nacional. Além das disciplinas citadas pelo crítico, os clássicos (ou pelo menos trechos deles) poderiam ser lidos também nas disciplinas dedicadas ao aprendizado de línguas estrangeiras, visto que o ensino das línguas, muitas vezes, se pautava pelo modelo de escritores consagrados. O educador Paschoal Lemme (1904-1997), por exemplo, registra em suas memórias a leitura de trechos de clássicos franceses, como Balzac, Victor Hugo, Stendhal, Zola e Anatole France, para o estudo do francês, assim como dos ingleses Walter Scott, Charles Dickens e Shakespeare, na aprendizagem do inglês, durante o curso secundário (LEMME, 2004, p. 135). O mesmo ocorria na disciplina Português, em que o estudo do vernáculo era realizado por meio da leitura de antologias escolares, acompanhadas de uma gramática.

O ideal humanista de formação, expresso no prefácio da *Antologia nacional*, ao buscar as suas referências nos antigos, parecia realizar uma espécie de unificação entre a função didático-moral, advinda da tradição greco-romana de Platão, Aristóteles e Horácio, e a função estética que a leitura de trechos literários de obras clássicas representaria para o desenvolvimento do aluno. Na abertura de sua antologia, Fausto Barreto e Carlos de Laet repetem os dizeres que Pierre Chompré já havia registrado, há mais de um século antes, no texto com o qual introduz a *Selecta latini sermonis exemplaria*, adotada pelas reformas pombalinas em 1759, ao afirmar que se apoiam em Quintiliano, na seleção de textos próprios para o ensino, que inspirem honestidade e respeito à juventude. É também aos antigos que Fausto Barreto e Carlos de Laet recorrem na associação que realizam entre “flor da palavra literária” e “flor do entendimento”, ao citar a origem do termo “antologia” entre os gregos, de modo que, para os organizadores da seleta, os excertos literários reunidos em seu livro seriam como flores que possibilitariam o florescimento do próprio entendimento.

Outras duas antologias escolares muito usadas nas aulas de português, no início do século XX, conforme recenseamento feito por Pfromm Netto *et al.* (1974, p. 203), são a *Seleta clássica*, de João Ribeiro, lançada em 1905, e *Céu, terra e mar*, de Antonio Mariano Alberto de Oliveira, publicada em 1914, ambas editadas pela Livraria Francisco Alves. A *Seleta clássica* apresentava os excertos, predominantemente de escritores portugueses, organizados em três divisões: “período anticlássico (séculos XI-

XV)”; “período clássico, I - os quinhentistas (século XVI), II - os seiscentistas (século XVII)”; e “século XVIII”; sem nomear o movimento literário pertencente ao século XVIII, e sem contemplar obras românticas ou realistas produzidas no século XIX. A cada divisão, João Ribeiro intercala uma breve introdução com explicações gerais sobre os trechos agrupados naquela seção. Ao tratar do período clássico (especialmente dos “quinhentistas”), considerado pelo autor como o mais importante da história literária portuguesa, João Ribeiro explicita alguns critérios que, para ele, são definidores de um clássico: o estilo, a polidez, a elegância, o primor e a pureza de linguagem, os quais, para o autor, teriam sido desenvolvidos em seu mais alto grau por Luís de Camões em *Os Lusíadas*.

Os critérios de definição do que seja um clássico são apresentados por João Ribeiro como categorias únicas e indispensáveis para nomear um texto literário como tal. Entretanto, historiadores da leitura, como Márcia Abreu (2006, p. 41), afirmam que, na classificação de uma obra clássica, além da forma de organização textual e do emprego de certa linguagem, são ainda determinantes elementos externos ao texto, como nome do autor, mercado editorial, grupo cultural e juízos críticos em vigor. Para Márcia Abreu (2006, p. 40), funcionam como “instâncias de legitimação” de uma obra literária a universidade, os suplementos culturais dos grandes jornais, as revistas especializadas, as histórias literárias, os livros didáticos, etc., meios estes em que atuam a crítica e a escola, no estabelecimento do conjunto de bens simbólicos de uma dada sociedade. O cânone literário escolar, sendo uma construção histórica e estando em consonância com essas instâncias de legitimação, é fixado por programas oficiais de ensino ou por livros escolares, os quais selecionam e dispõem como sendo de estudo obrigatório textos considerados ilustrativos da excelência e da variedade de um patrimônio nacional merecedor de conservação e perpetuação (BRANCO, 2000).

Assim, a *Seleta clássica*, de João Ribeiro, em sua contribuição para a fixação do cânone literário escolar estudado nas aulas de português do curso secundário do início do século XX, procura lidar com noções já consolidadas pela crítica, ao selecionar, por exemplo, um autor como Luís de Camões, cujo escrito firma-se na tradição retórico-poética, ao mesmo tempo em que procura afastar autores ou movimentos literários que representem certa instabilidade no meio crítico, como autores das escolas romântica e realista. A ausência de trechos de romances, por sua vez, pode ser explicada em parte pela recusa da escola a esse gênero, que se deu até o início da segunda metade do século XIX; de modo que João Ribeiro, ao produzir a sua antologia

escolar, reflete ainda a dificuldade de apropriação do romance pelo discurso escolar. O processo de escolarização do romance tinha se iniciado na década de 1860, com a anexação da disciplina de Literatura Nacional à de Retórica e Poética, no currículo do Colégio Pedro II, e com a adoção para o seu ensino do livro *Curso elementar de literatura nacional*, escrito em 1862 por Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro, professor responsável pela cadeira (AUGUSTI, 2008, p. 399). De acordo com Valéria Augusti (2008, p. 395): “As antologias e a historiografia literária produzidas entre 1830 e 1850 entenderam [...] não ser adequado incorporar em seu *corpus* um gênero cuja leitura era associada a um público leitor amplo, [...] desprovido da educação necessária para julgar a qualidade do que lhe caía em mãos”.

Por outro lado, a decisão de não incluir romances ou obras do século XIX não é unânime entre os organizadores de antologias escolares das primeiras décadas do século XX. A *Antologia nacional* dividia os trechos selecionados de autores brasileiros e portugueses em “fase contemporânea” (século XIX, depois de 1820), “fase acadêmica” (século XVIII e princípios do XIX), “fase seiscentista” (século XVII) e “fase quinhentista” (século XVI). Da fase contemporânea, segundo consta na edição 14ª de 1929, elegeu, por exemplo, extratos de romancistas brasileiros, tais como *O rio do quarto*, de Joaquim Manuel de Macedo, *Iracema*, *O guarani*, ambos de José de Alencar, *Quincas Borba*, de Machado de Assis, *Inocência*, do Visconde de Taunay, *Os sertões*, de Euclides da Cunha, além de prosadores portugueses, como Almeida Garret, Antonio Feliciano de Castilho, Alexandre Herculano, Latino Coelho, Camillo Castello Branco, Júlio Diniz e Eça de Queiroz. Enquanto a antologia *Céu, terra e mar*, de Antonio Mariano Alberto de Oliveira, publicada em 1914, sem se orientar por nenhuma cronologia na organização dos seus textos, preferindo agrupá-los por assunto, reunia apenas autores brasileiros do século XIX, em detrimento dos portugueses.

Observando os planos de estudos de 1912 do Colégio Pedro II, a *Antologia nacional*, de Fausto Barreto e Carlos de Laet, poderia ser adotada em todas as séries do secundário em que a disciplina Português era oferecida, ou seja, na 1ª, 2ª e 3ª série, ao reunir trechos de prosadores e poetas brasileiros e portugueses do século XVI ao XIX. A *Seleção clássica*, de João Ribeiro, limitava-se, porém, às exigências do programa para a 2ª e 3ª série, com o oferecimento de extratos de escritores brasileiros e portugueses dos séculos XVI, XVII e XVIII. E *Céu, terra e mar*, de Alberto de Oliveira, cobriria apenas parte das disposições para a 1ª série, abrangendo somente autores brasileiros do século XIX. Por outro lado, a *Antologia nacional*, segundo estudos de Márcia Razzini

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

Dessa época [de escola] são também os *Contos infantis*, de Olavo Bilac e Manoel Bonfim; *Os contos pátrios*, de Olavo Bilac e Coelho Neto; os contos de Júlia Lopes de Almeida. Ao lado desses, figuravam as leituras de *Ilka e Alba*, de Fábio Luz, a que já me referi, o *Céu, terra e mar*, coletânea de poesias compiladas por Alberto de Oliveira, na qual aprendíamos o que havia de melhor na produção dos grandes nomes da poesia. Mais adiante, dava um verdadeiro salto para *Os Lusíadas*, texto obrigatório nos exames de português do Colégio Pedro II. Era dessa época também a *Antologia nacional*, de Fausto Barreto e Carlos de Laet, através da qual travávamos conhecimento com os trechos mais notáveis da literatura portuguesa e brasileira, e dos autores, desde os mais antigos até os que se consagraram já em nossos dias, alguns vivendo ainda e que conhecíamos pessoalmente: Olavo Bilac, Coelho Neto, Alberto de Oliveira. Mas, Gonçalves Dias, Casimiro de Abreu e Castro Alves eram também nossos ídolos e todos conheciam de cor e recitavam em aula ou em festas escolares: *O pássaro cativo*, *O caçador de esmeraldas*, *O navio negreiro*, *O livro e a América*, *I Juca-Pirama*, sem excluir *O melro*, de Guerra Junqueiro (LEMME, 2004, p. 132).

A coletânea *Céu, terra e mar*, de Alberto de Oliveira, além de contemplar apenas escritores brasileiros do século XIX, organizava os textos literários pelos seguintes assuntos: manhãs, meios-dias, tardes, noites, estrelas, montanhas, o mar, árvores, flores, rios, florestas, monstros, incêndios, tempestades, grutas e abismos, a vida; o que foi considerado por Pfromm Netto *et al.* (1974, p. 203) como uma novidade para a época. Como vimos, no prefácio de seu livro, já mencionado anteriormente, Alberto de Oliveira justifica essa opção: “Ver em dois ou mais escritores que discordarem sobre o mesmo assunto, como cada um deles o trata, em que se parecem ou extremam quanto ao pensamento e expressão, cotejar-lhes a linguagem e o estilo, as particularidades características de forma e de ideias [...]” (OLIVEIRA, 1914, p. 5). E, sob um viés patriótico, o autor afirma oferecer ainda ao leitor um retrato das paisagens brasileiras: “Grande parte da terra americana, que é nossa pátria, se revê nestas páginas,

e ainda aqui a lição da grandeza e esplendor do que é nosso, pode valer ao objeto educativo” (OLIVEIRA, 1914, p. 8). Considerando-se que, no período em que o livro *Céu, terra e mar* foi publicado, ocorriam intensos debates sobre a preeminência da cultura literária ou da cultura científica no currículo do secundário, a seleção e a organização dos textos de acordo com os assuntos definidos parecem ter o propósito também de situar a obra nessas discussões.

Ao elegeer assuntos que fazem referência aos elementos da natureza, objetos que seriam próprios das ciências naturais, o livro escolar indicia a preponderância da literatura na plena compreensão desses fenômenos, segundo uma ideia que sustentava a capacidade que a arte literária teria de fornecer uma visão totalizadora do mundo e da vida, sendo a principal fonte de aquisição de conhecimento. Como vimos anteriormente, a noção de que a literatura era superior às ciências, e de que ela ajudaria inclusive a compreender melhor os resultados das ciências naturais, de modo que estes pudessem ser adequadamente utilizados pelo homem, já havia sido exposta antes por defensores da cultura literária, como José Veríssimo, em seu artigo “A instrução secundária: ensino clássico – ensino moderno”, publicado em 1896 na *Revista Pedagógica*.

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

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

A *Revista de Educação*, periódico educacional paulista, órgão da Diretoria Geral da Instrução Pública de São Paulo, veiculou em 1929 e 1930 três artigos originários de documentos apresentados na III Conferência Nacional de Educação, em São Paulo – “O problema brasileiro da escola secundária: bases do inquérito destinado à Terceira Conferência Nacional de Educação”, do professor Barbosa de Oliveira; “Defeitos da legislação brasileira relativamente ao ensino secundário”, de Gonçalves Moniz, professor catedrático da Faculdade de Medicina na Bahia; e “Educação literária e educação científica”, de Ernesto de Souza Campos, professor catedrático de Microbiologia da Faculdade de Medicina de São Paulo – além de um artigo produzido a

partir de reflexões suscitadas na Conferência – “Ensino secundário”, de Renato Seneca Fleury.

Retomando os debates que circulavam no meio educacional brasileiro há quase um século, no interior da Associação Brasileira de Educação, a reforma da escola secundária apresentava-se como algo premente para adequar a formação das “elites condutoras do país” às novas exigências demandadas pela organização do trabalho, instalada com o recente crescimento urbano e industrial observado à época em algumas cidades brasileiras (SOUZA, 2008, p. 131). Entretanto, os textos sobre o assunto publicados na *Revista de Educação* demonstram que, nos fóruns promovidos pela Associação, o modo como seria realizado essa reforma não era consensual. Isso porque, apesar de os estudos científicos serem incontestes, abdicar do ensino clássico significava renunciar a valores da tradição representados na educação humanista, na qual muitos desses intelectuais eram formados. Além disso, uma adesão total à substituição das humanidades pelas disciplinas científicas colocava esses intelectuais em uma posição muito próxima da defesa do ensino técnico profissional, um tipo de educação vinculado à formação dos trabalhadores e das camadas populares, o que fugia completamente dos propósitos da escola secundária, ainda voltada a uma pequena parcela da sociedade, as classes dirigentes (SOUZA, 2008, p. 132).

Acreditava-se que a cultura geral oferecida no secundário – assentada em princípios como ler e escrever perfeitamente a língua portuguesa, dominar línguas estrangeiras, como francês, inglês e latim, ler autores clássicos, ser bom escritor e orador, saber matemática, história, geografia, filosofia e lógica –, seria responsável por formar o “ser humanizado”, cujo espírito estaria apto a “seguir para qualquer região das atividades sociais”; ao contrário das ciências que, estando apartadas das humanidades, seriam capazes de promover apenas uma vida intelectual imperfeita, dadas as limitações que impunham ao cultivo do pensamento nos alunos.

Apesar de seus esforços para incluir estudos científicos no currículo, a Reforma Francisco Campos, de 1931, e a Reforma Capanema, de 1942, ratificaram o projeto de escola secundária como aquele responsável por oferecer às elites do País uma educação que privilegiasse a formação humanista, de modo que, no ensino de português, prevalecia a cultura das letras. Mesmo após a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 (lei nº 4.024 de dezembro de 1961), que assinalou o declínio das humanidades no currículo, a disciplina Português ainda lidou majoritariamente com textos literários, o que pode ser apontado como uma herança da formação humanista de outrora. De modo

muito similar, o programa de latim indicava a recitação de trechos poéticos em língua latina, exercício que auxiliaria na fixação do vocabulário e no domínio do ritmo da língua. E sugeria que a leitura das manifestações literárias latinas conduzisse o aluno à apreciação da individualidade dos autores, bem como à obtenção de conhecimentos relativos à história do movimento de ideias e de sentimentos expressos pelos mesmos escritores nas obras estudadas:

A leitura expressiva dos textos é essencial no ensino do latim, devendo sempre preceder e preparar as traduções. Não menos importante é a recitação de trechos poéticos, pois, além de concorrer para a fixação do vocabulário serve ainda para revelar o sentimento do ritmo próprio da língua. Como se salientou, de começo, o objetivo que deve dirigir o estudo do latim é o conhecimento, pelas manifestações literárias, dos aspectos mais interessantes da civilização romana. Daí se segue que a leitura se presta, muito mais do que os exaustivos exercícios de gramática, à apreciação da individualidade do autor e à história do movimento de ideias e de sentimentos que ele traduz em sua obra. É de se aconselhar ainda não se restrinja a leitura apenas aos autores clássicos senão também que se deem a conhecer aos alunos os mais notáveis monumentos epigráficos (BICUDO, 1942, p. 144).

Assim como para as disciplinas de línguas estrangeiras modernas e de latim, a Reforma Francisco Campos também indicou, para as aulas de língua portuguesa, a primazia da leitura literária. De acordo com o programa de português, a leitura ocuparia lugar central nos processos de aprendizagem: funcionaria como “ponto de partida de todo o ensino”, fornecendo os temas para o estudo da gramática e exercícios de redação e estilo. À leitura foi atribuída ainda a função de oferecer “um manancial de ideias que fecundam e disciplinam a inteligência”, o que possibilitaria aos alunos desenvolver “assuntos de moral privada e social”. As obras modernas, por estarem mais próximas da atualidade da época, eram as mais indicadas: com maior poder de comunicação junto ao aluno, estas teriam elevada capacidade de “provocar emoções sinceras e despertar o prazer dos estudos literários” (BICUDO, 1942, p. 138-139). Tais representações de leitura, inscritas no programa de português, remontam ao ideal humanista de formação. A noção de que a literatura era capaz de, ao mesmo tempo, fecundar a inteligência e discipliná-la, ou provocar emoções sinceras e despertar o prazer, à qual o programa de português faz referência, remete à ideia horaciana de que a arte literária deveria tanto deleitar como ensinar. Como foi mencionado, tendo sido derivada da poética clássica, sobretudo de Platão, Aristóteles e Horácio, a função didático-moral da literatura esteve presente no ensino das artes liberais durante a Antiguidade, a Idade Média, e o Mundo Moderno, tendo sido incorporada ao currículo do ensino secundário:

Desde o princípio do curso, o professor procurará tirar o máximo proveito da leitura, ponto de partida de todo o ensino, não se esquecendo de que, além de

visar a fins educativos, ela oferece um manancial de ideias que fecundam e disciplinam a inteligência, prevenindo maiores dificuldades nas aulas de redação e estilo [...] Enquanto não existir uma seleta organizada em harmonia com o programa da 5ª série, o critério do mestre regulará a extensão adequada à apreciação de cada autor. É preferível começar pelas obras modernas, porque somente elas, por mais comunicativas, provocam emoções sinceras e despertam o prazer dos estudos desta natureza. [...]. (BICUDO, 1942, p. 137-139).

A educação do gosto literário aparece no programa de português de 1931 como dependente de um ensino que seja atraente, atual e próximo do cotidiano do aluno. Nesse sentido, conforme o documento oficial, a preferência na escolha das leituras a ensinar deveria recair sobre as obras modernas, tendo em vista que, ao possuírem tais aspectos, elas se tornariam mais efetivas do que as clássicas. A análise das obras clássicas seria reservada ao momento em que o aluno, tendo já desenvolvido algum senso crítico, estivesse mais apto a assimilá-las (BICUDO, 1942, p. 137-139).

Depois de vigorar por uma década, a Reforma Francisco Campos foi substituída, em 1942, pela Reforma Capanema. A polêmica entre estudos clássicos e estudos científicos tinha se estendido no decênio de 1930, até os anos que antecederam a nova reforma. A contenda era sustentada por dois grupos sociais importantes, que utilizaram instrumentos políticos relevantes para a divulgação de seu posicionamento: de um lado, os intelectuais da Igreja Católica faziam a defesa do ensino desinteressado, e usavam os periódicos católicos para difundir-la; de outro, os educadores da Escola Nova apontavam o ensino prático e a remodelação do curso secundário como uma exigência premente do momento histórico que se vivia, publicando, com esse fim, o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932).

Na década de 1960, período em que o ensino secundário se expandia significativamente, é promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024). Ao ser aprovada em 20 de dezembro de 1961, e entrar em vigor em 1962, a LDB, segundo Demerval Saviani (2013, p. 307), concretizou uma vitória da orientação liberal de caráter descentralizador, visto que consagrava “a aspiração dos renovadores, que desde a década de 1920 vinham defendendo a autonomia dos estados e a diversificação e descentralização do ensino”. Fez parte dessa vitória também, ainda de acordo com o entendimento de Saviani (2013, p. 307), a equiparação pela lei dos diversos ramos do ensino médio: estabeleceu-se que o ensino profissional possibilitaria doravante o acesso a qualquer carreira de nível superior (prerrogativa a que, pela legislação do Estado Novo, satisfazia apenas o secundário), eliminando a imposição que

antes limitava a escolha do aluno do ensino profissional à carreira superior que mantivesse uma relação de continuidade com o curso profissional realizado.

No que concerne ao currículo do ensino secundário, de acordo com Rosa Fátima de Souza (2008, p. 228), “o conteúdo marcadamente humanista, até então predominante, [...] foi substituído pela cultura científica e técnica orientada para o trabalho”. A estrutura curricular foi então organizada, pelo Conselho Federal de Educação em 1962, em disciplinas obrigatórias e optativas. Formavam o conjunto das obrigatórias: português (sete séries), história (seis séries), geografia (cinco séries), matemática (seis séries) e ciências (sob a forma de iniciação às ciências, duas séries, sob a forma de ciências físicas e biológicas, quatro séries). Constituía o grupo das optativas: línguas estrangeiras modernas, música (canto orfeônico), artes industriais, técnicas comerciais e técnicas agrícolas, para o ciclo ginásial; línguas estrangeiras modernas, grego, desenho, mineralogia e geologia, estudos sociais, psicologia, lógica, literatura, introdução às artes, direito visual, elementos de economia, puericultura, higiene e dietética, para o ciclo colegial. A fim de completar a carga horária do curso, o aluno, além de frequentar as disciplinas obrigatórias, deveria escolher as optativas de acordo com as seguintes possibilidades: desenho e organização social e política brasileira, ou desenho e uma língua clássica e uma língua estrangeira moderna, ou duas línguas estrangeiras modernas, em ambos os ciclos, ou uma língua estrangeira moderna e filosofia, esta última apenas no segundo ciclo (SOUZA, 2008, p. 234). Para Rosa Fátima de Souza (2008, p. 234), esta estrutura curricular assinalava o declínio das humanidades, que perdiam a sua hegemonia, ao mesmo tempo em que apontava para a tendência que se tornaria predominante a partir de então: “o encontro da cultura científica e técnica e seu prestígio em detrimento das humanidades”.

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

prosadores e poetas modernos, brasileiros e portugueses”; e para o ciclo colegial, “o estudo da literatura brasileira e portuguesa analisadas à luz dos textos de suas diversas fases”. Apesar da Lei de Diretrizes e Bases de 1961 (LDB/1961) ter assinalado o declínio das humanidades no currículo do ensino secundário, a disciplina Português preservaria os traços característicos do ensino humanista, como a utilização de textos literários para o ensino da língua, como é possível observar nas prescrições dos documentos oficiais e nos livros escolares editados na década de 1960.

A coleção didática *Português através de textos*, voltada ao ginásio, de Magda Soares, apresentava um texto literário para estudo dentro de cada assunto gramatical a ser desenvolvido em sala de aula. Entre os autores desses textos selecionados, além daqueles já consagrados pela história e crítica literária brasileira, como Machado de Assis, José Lins do Rego, Carlos Drummond de Andrade, Manuel Bandeira, Guimarães Rosa, cujos excertos foram escolhidos pela temática próxima ao cotidiano do aluno, encontram-se autores que se dedicaram à escrita de uma literatura para a infância e juventude, como Monteiro Lobato, Viriato Corrêa, Cecília Meireles e Clarice Lispector. A “apreciação de poema”, por sua vez, recebe uma atenção especial, nesta coleção. No livro da segunda série, poemas como “Um passarinho”, de Vinícius de Moraes, “Lua cheia”, de Cassiano Ricardo, “Ou isto ou aquilo”, de Cecília Meireles, “As amazoninhas”, de Ribeiro Couto, intercalam as sequências de estudo da gramática e de texto. No livro da 3ª série, catorze poemas são reunidos ao final do impresso didático, constituindo o que a autora denominou de “antologia poética”. E no livro da quarta série, do mesmo modo que no da 3ª série, a “antologia poética” encerra o material didático. Nos dois primeiros livros mencionados, ou seja, os destinados à 2ª e 3ª séries, como explica a própria autora no manual do professor da mesma coleção, “os poemas vêm acompanhados de perguntas de apreciação, que procuram orientar o aluno na percepção da mensagem poética”. A presença majoritária de textos literários nos livros escolares de português produzidos até a década de 1960, assim como a recomendação para a leitura e estudo de textos literários em programas de ensino para a disciplina Português fixados até essa época, pode estar associada a uma herança muito antiga do ensino humanista, que valorizava sobremaneira a cultura das letras.

Considerações finais

A tradição dos estudos clássicos assentados na literatura grega e latina remonta, no Brasil, à segunda metade do século XVI, quando são fundados os primeiros colégios da Companhia de Jesus. Filiada a uma herança humanista que buscava formar integralmente o homem, a leitura de trechos literários de obras representativas para o ensino de línguas vivas e mortas predominou, por muito tempo, no currículo do curso secundário. Todavia, com a paulatina valorização das disciplinas científicas, a partir do final do século XIX, com a introdução de ideias e modelos europeus, como a *Realschule* alemã, espécie de escola técnica, o currículo do ensino secundário sofre alterações significativas. As disciplinas clássicas cedem cada vez mais espaço às disciplinas científicas, tendo como consequência a diminuição da cultura literária no currículo secundário como um todo. Por outro lado, a prática de leitura de textos literários permanece na disciplina escolar português, até os anos de 1960, como traço característico da cultura literária no Brasil.

Referências

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

AUGUSTI, Valéria. Do gosto inculto à apreciação douta: a consagração do romance no Brasil dos oitocentos. In: ABREU, Márcia (org.). **Trajetórias do romance: circulação, leitura e escrita nos séculos XVIII e XIX**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

BARRETO, Fausto e LAET, Carlos. **Antologia nacional**. 14ª edição. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1929.

BICUDO, Joaquim de Campos. **O ensino secundário no Brasil e sua atual legislação (de 1931 a 1941 inclusive)**. São Paulo: AIFES, 1942.

BRASIL. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. LDB. Amplitude e Desenvolvimento das Matérias Obrigatórias. In: RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. **O espelho da nação: a “Antologia nacional” e o ensino de português e de literatura (1838-1971)**. Tese de Doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2000.

CHOMPRÉ, P. Avertissement. In: **Selecta latini sermonis exemplaria: è criptoribus probatissimis, ad christiane juventutis usum collecta**. Paris: Typis Augusti Delalain, 1828 <Disponível em: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k6459974r/f7.image>>. CURTIUS, Ernst Robert. **Literatura europeia e Idade Média latina**. Tradução de Teodoro Cabral e Paulo Rónai. São Paulo: Edusp, 2013.

FAVERO, Leonor Lopes. **As concepções linguísticas do século XVIII: a gramática portuguesa**. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

FRANCA S. J., Pe. Leonel. **O método pedagógico dos jesuítas. O “Ratio Studiorum”:** introdução e tradução. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

Haidar, Maria de Lourdes Mariotto. **O ensino secundário no Império brasileiro.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1972.

HANSEN, João Adolfo. Autor. In: JOBIM, José Luis (org.). **Palavras da crítica.** Rio de Janeiro: Imago, 1992.

MENEZES VIEIRA. O Pedagogium em 1895 – relatório do diretor. **Revista Pedagógica.** Rio de Janeiro, Pedagogium, Secretaria de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos tomo 9, n. 47, p. 96-113, mar. 1896.

LEITE S. J., Pe. Serafim. **História da Companhia de Jesus no Brasil.** Lisboa: Portugália; Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1938-1949, tomos I, II, VII.

LEMME, Paschoal. **Memórias de um educador:** infância, adolescência, mocidade. Brasília: Inep, 2004, volume I.

LEPENIES, Wolf. **As três culturas.** Tradução de Maria Clara Cescato. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

PFROMM NETTO, Samuel *et al.* **O livro na educação.** Rio de Janeiro: Primor/Instituto Nacional do Livro, 1974.

OLIVEIRA, Alberto de. **Céu, terra e mar:** prosa e verso. Rio de Janeiro; São Paulo; Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves, 1914.

REIS, Luiz dos. Os exames na China. **Revista Pedagógica,** Rio de Janeiro, Pedagogium, Secretaria de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos tomo 8, n. 40, 41 e 42, p. 236-247, dez. 1894.

ALI, Said. Os exames de madureza na Alemanha. **Revista Pedagógica,** Rio de Janeiro, Pedagogium, Secretaria de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos tomo 9, n. 48, p. 259-270, jun. 1896.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2013.

SOARES, Magda. **Português através de textos, manual do professor,** 1969, p. 81.

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

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX:** (ensino primário e secundário no Brasil). São Paulo: Cortez, 2008.

VERÍSSIMO, José. A instrução secundária: ensino clássico – ensino moderno. **Revista Pedagógica,** Rio de Janeiro, Pedagogium, Secretaria de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos tomo 9, n. 48, p. 209-218, jun. 1896.

LITERARY READING IN HIGH SCHOOL AND THE HUMANISTIC IDEAL OF EDUCATION

Abstract

The article analyzes the forms of representation of reading in the classroom present in educational periodicals and schoolbooks that discuss curriculum or literary reading, such as *Revista Pedagógica* (1894-1896), *Revista de Educação* (1927-1961), the *Antologia nacional* (1895) by Fausto Barreto and Carlos de Laet, *Seleção clássica* (1914), by João Ribeiro, and *Céu, terra e mar* (1914), by Alberto de Oliveira, and *Português através de textos* (1969), by Magda Soares. The aim of the paper is to show that the precedence of literary reading in Portuguese language teaching until the 1960s seems to preserve the heritage of the classical tradition, at the same time that it is part of a long debate about humanistic and scientific education in the secondary school curriculum. The clash between literary and scientific culture in the secondary school curriculum led to the gradual elimination of classical subjects at this level. On the other hand, the practice of reading literary texts remains in the Portuguese school subject, until the 1960s, as a characteristic feature of literary culture in Brazil.

Keywords

Teaching reading. Curriculum. Secondary Course. History of the Portuguese school subject.

Recebido em: 27/02/2021

Aprovado em: 25/05/2021