



O autor de livros didáticos e o professor de língua materna em paratextos editoriais (1936-1962)

The textbook author and the mother tongue teacher in editorial paratexts (1936-1962)

Cristian Henrique IMBRUNIZ*

RESUMO: Neste artigo, investigo os modos que a Companhia Editora Nacional encontrou para participar das discussões sobre a formação de professores entre os anos 1930 e 1960, momento em que, no Brasil, se institucionalizavam tanto o ensino secundário quanto o superior. Parto da hipótese de que, ao apresentar autores de livros didáticos de português por meio de recursos gráfico-linguísticos dotados de força ilocucionária, a editora instaurava, também, representações do professor modelar de língua materna. Meu objetivo é, portanto, analisar e descrever os paratextos editoriais destinados à apresentação dos autores dos livros didáticos e, estabelecer, a partir deles, possíveis representações do professor modelar. O material compreende quatro livros que, no período investigado, tiveram destaque no meio educacional: *Compêndio de língua portuguesa* e *Manual de língua portuguesa*, de Artur de Almeida Torres; e *Português para o ginásio* e *Português para o colégio*, de José Cretella Júnior. Como arcabouço teórico, recorro a uma abordagem discursiva de linha francesa, que reconhece, na produção de sentido no discurso e na história, o caráter de prática social das semioses e, por essa via, a performatividade generalizada da linguagem. A metodologia consiste na descrição dos paratextos seguida da análise dos atos de linguagem realizados por meio deles no curso do debate sobre a formação docente. Os resultados obtidos mostram que, ao apresentar seus autores, a Nacional ora delimitou um conjunto seletivo de professores autodidatas, legitimados por instituições de ensino tradicionais e grupos intelectuais; ora reclamou a necessidade de professores licenciados e concursados, legitimados por instâncias oficiais e burocráticas.

PALAVRAS-CHAVE: Livros didáticos de português. Paratextos editoriais. Formação de professores.

ABSTRACT: In this article, I investigate the ways found by *Companhia Editora Nacional* to participate in discussions about teacher education between 1930 and 1960, a time when both secondary and higher education were being institutionalized in Brazil. I start from the hypothesis that, by presenting authors of Portuguese language textbooks through graphic-linguistic resources endowed with illocutionary force, the publishing house also established representations of the mother tongue model teacher. My aim is, therefore, to analyze and describe the paratexts used to present the authors of the textbooks and, based on them, establish possible representations of the model teacher. The material includes four textbooks that, during the investigated period, were highlighted in the educational environment:

*Doutorando em Filologia e Língua Portuguesa da USP. imbrunizc@gmail.com

Esta pesquisa é financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), processos nº 2020/03933-1 e 2022/13328-3.

Compêndio de língua portuguesa and *Manual de língua portuguesa*, by Artur de Almeida Torres; and *Português para o ginásio* and *Português para o colégio*, by José Cretella Júnior. As a theoretical framework, I resort to a discursive approach, which recognizes, in the production of meaning in discourse and history, the character of social practice of semiosis and, therefore, the generalized performativity of language. The methodology consists in the description of the paratexts followed by the analysis of the language acts performed through them in the course of the debate on teacher education. The results obtained show that, when presenting its authors, *Nacional* sometimes delimited a select set of self-taught teachers, legitimized by traditional educational institutions and intellectual groups; and sometimes it claimed the need for licensed teachers, legitimized by official and bureaucratic instances.

KEYWORDS: Portuguese language textbooks. Editorial paratexts. Teacher education.

Artigo recebido em: 25.04.2023

Artigo aprovado em: 23.06.2023

1 Introdução

Neste trabalho, investigo os modos que a Companhia Editora Nacional, a maior editora brasileira entre 1930 e 1970, encontrou para participar das discussões relativas à formação de professores. Particularmente, concentro-me no caso dos professores de língua materna do ensino secundário.

A princípio, o caminho intuitivo para explorar esse tema seria o estudo das coleções de livros que a editora destinou aos professores secundários. Como mostrou Toledo (2010; 2018; 2020), desde o início dos anos 1930, a organização do fundo de edição da Nacional em coleções permitiu que intelectuais interessados nos problemas educacionais do Brasil produzissem “projetos prescritivos”. Nesses projetos, pretendia-se formar leitores e, sobretudo, formar professores por meio do acesso a obras e a modos de leitura compatíveis com pretensões educacionais determinadas (TOLEDO, 2010, p. 140; 2018, p. 4). Para tanto, os editores exploravam características definidoras das coleções, como a possibilidade de, por meio de dispositivos editoriais, arranjar os textos em conjuntos singulares e de destiná-los a públicos segmentados, como os professores. Em outras palavras, capas, orelhas, prefácios, notas de rodapé e quartas capas atribuíam novos sentidos a textos produzidos em diferentes tempos e espaços, cuja garantia era o nome do editor e a rubrica da coleção. Esses novos sentidos

se impunham àqueles dos títulos tomados separadamente e chegavam às mãos de professores formados e em formação. O editor de coleção arranjava, portanto, vozes nem sempre consoantes e, por vezes, dessoantes, em torno de pretensões históricas, sociais e políticas no campo da educação. Esses intelectuais eram, com efeito, editores-autores.

No entanto, proponho-me a investigar outra face da relação existente entre a Nacional e os professores em formação. Pretendo explorar a hipótese de que uma das estratégias utilizadas pela editora para atuar nos debates sobre a formação docente consistiria no modo de apresentar os autores de seus livros didáticos por meio de dispositivos editoriais. Compreendo, portanto, a formação de professores de modo amplo, isto é, como o conjunto de características que o professor deveria exibir, o conjunto de saberes que ele deveria deter e, finalmente, os meios que ele deveria empregar para obter tais características e saberes.

Nas bases dessa hipótese, está a suposição de que a figura do autor de livros didáticos teria um duplo simbolismo. De um lado, como autor de impressos e chancela de um produto (o livro) e, de outro, como representação modelar do professor e chancela de uma prática (a aula). Na qualidade de autor de impressos, essa figura gozava da validação editorial e dos benefícios simbólicos da escrita. Como explica Toledo (2010, p. 132), por muito tempo, a Nacional foi uma instância de coroação intelectual, pois se beneficiava da celebridade dos seus autores e editores e conferia, ela própria, legitimidade para aqueles que passavam a integrar seus quadros. No entanto, deve-se observar que o “estatuto ratificador” da editora não se amparava somente na rede de autores e editores que ela foi capaz de reunir. Esse estatuto se assentava, necessariamente, na valorização atribuída à escrita alfabética e impressa na sociedade brasileira de então. Não se pode esquecer que autores e editores estavam reunidos em tornos de textos escritos e de livros e que era desse modo de expressão e desse artefato que emanavam seus projetos nacionais. Convenientemente, Monteiro Lobato (2009, p. 41), um dos fundadores da Nacional, subsumiu suas pretensões

políticas, sociais e comerciais na máxima de que “um país se faz com homens e livros”, afirmação questionável sob diferentes aspectos¹, mas que não deixa de ser fiel às aspirações do período.

Segundo Corrêa (2004, p. 10), a capacidade da escrita de imperar sobre outras formas de registro se deve a suas características semióticas. Particularmente, a capacidade de se fixar no tempo e no espaço, mesmo que sem garantir a fixação do sentido dos textos, e a de forjar simbolismos próprios. Nesse sentido, o indivíduo que era apresentado como autor de um livro didático era aquele que, não só dava boas aulas, como foi capaz de fixá-las na escrita e publicá-las em livro em uma grande casa editorial. Essa exploração, mesmo inconsciente, das características da escrita em seu modo impresso, em dadas circunstâncias sociais e históricas, instaura um regime simbólico que produz, no autor, o professor modelar. O nome que estampa a capa se desdobra, portanto, em produto (autor-livro) e em aspiração (professor-aula). Tanto um quanto outro eram ofertados pela Nacional a seus potenciais clientes, pois, como mostra Dutra (2004), nessa editora, ação comercial e política sempre andaram juntas.

¹A máxima aparece no livro *América*, de 1932. Nessa espécie de diário de viagem, um narrador brasileiro trava uma série de diálogos, em diferentes locais dos Estados Unidos, com o inglês Mr. Slang, figura do colonizador que, a todo momento, mostra as potencialidades da sociedade norte-americana e as limitações da brasileira. Segundo Ferreira (2019, p. 61-62), esse livro faz parte da trilogia americanista de Lobato, na qual o autor ressalta as supostas qualidades dos Estados Unidos e sugere maneiras de transpô-las para o Brasil. Para o autor, na perspectiva de Lobato, a transposição do modo de organização do trabalho e dos padrões de consumo norte-americanos para o Brasil colocariam o país no caminho do desenvolvimento. Essa crença se assentaria, particularmente, na constatação de que norte-americanos e brasileiros compartilhariam determinadas características que garantiriam uma tal equiparação: extensão territorial, origem colonial e composição racial. São premissas que, analisadas *a posteriori*, não resistem ao exame histórico, sociológico ou econômico e que revelam a força de preconceções na reflexão social de Lobato, como a crença na inexorabilidade do desenvolvimento industrial e o eugenismo. Quanto à afirmação sobre os homens e os livros, deve-se recordar que ela aparece no capítulo dedicado à apresentação da Biblioteca do Congresso, localizada em Washington. Nessa biblioteca, estariam preservados os conhecimentos necessários (livros) para que sujeitos de ação (homens) dessem conta da missão do desenvolvimento norte-americano. Como se vê, a máxima de Lobato, nos termos da sua produção, localiza nos livros, na escrita alfabética e nos homens de ação um caminho necessário para o desenvolvimento, expectativa que reserva um lugar subalterno para saberes locais e orais.

Meu objetivo é, portanto, descrever e analisar como os autores de livros de português publicados pela Nacional eram apresentados por meio de paratextos editoriais tradicionalmente destinado a esse fim, como a capa, a folha de rosto e o prefácio, associados, quando conveniente, a paratextos destinados a fins diversos, mas pertinentes para a apresentação dos quadros da editora ao público, como os artigos de revistas pedagógicas². Vale ressaltar que, como explica Genette (2009, p. 10), os paratextos são franjas do texto suscetíveis a gestos pragmáticos. Nesse sentido, pretendo analisar, especificamente, de que modo, no plano linguístico-discursivo e gráfico-editorial, esses enunciados permitem distinguir ações capazes de inscrever, no autor, a representação do professor modelar, sobretudo, por meio do atos de apresentar o autor e de instaurar o professor. Acredito que essas ações permitem discernir modos de atuação da editora em debates sobre a formação docente, concretizados em atos de linguagem. Como arcabouço teórico, recorro a uma abordagem discursiva no campo dos estudos da linguagem, que reconhece, na produção de sentido no discurso e na história, o caráter de prática social das semioses e, por essa via, a performatividade generalizada da linguagem (CHACON, 1996; CORRÊA, 2022). Ao falar, portanto, em ações realizadas por meio de paratextos editoriais, proponho um deslocamento teórico não previsto por Genette. Em vez de reconhecer, na ação, uma responsabilidade jurídica e uma intenção individual, detenho-me no processo histórico e social que, no curso do tempo, pôde fixar sentidos sob a forma de convenções sociais e atos de fala (explícitos ou não). Mais adiante, retornarei a essa questão.

Como material de análise, selecionei quatro livros didáticos de português de dois autores célebres da Nacional: *Compêndio de língua portuguesa* e *Manual de língua*

² Nos termos de Genette (p. 2009, p. 12), os artigos de revista seriam um *epitexto* dos livros didáticos, isto é, o conjunto de enunciados que, a distância, integram o paratexto materializado no próprio livro (este último chamado pelo autor de *peritexto*). Para o autor, a soma de *epitexto* e *peritexto* resulta nos paratextos editoriais. Para fins de simplificação, quando me referir a paratexto, estarei tratando tanto do *epitexto* quanto do *peritexto*.

portuguesa, de Artur de Almeida Torres; e *Português para o ginásio* e *Português para o colégio*, de José Cretella Júnior. Esses livros eram destinados ao primeiro e ao segundo ciclos do secundário (atualmente, ensino fundamental anos finais e ensino médio) e circularam, entre 1936 e 1962, em diferentes edições e reimpressões. A escolha do material se justificam, portanto, por três razões: (a) o já mencionado prestígio da editora e do seus autores; (b) a circulação ampla dos títulos; e (c) o fato de eles recobrirem um período-chave do ensino secundário brasileiro, entre a sua institucionalização e a sua massificação.

Quadro 1 – Material de análise.

Autor	Título	Circulação
Artur de Almeida Torres	Compêndio de língua portuguesa	1936-1957
	Manual de língua portuguesa	1944-1951
José Cretella Júnior	Português para o ginásio	1947-1962
	Português para o colégio	1950-1957

Fonte: elaborado pelo autor.

Começo por um panorama histórico da institucionalização do ensino secundário, dando relevo para as condições da formação de professores, de modo a contextualizar os problemas deste trabalho. Em seguida, apresento considerações sobre o estatuto teórico dos paratextos editoriais, particularmente, sobre seu caráter performativo. Por fim, proponho a análise do material e algumas considerações finais.

2 Ensino secundário, projetos e professores

Nos anos 1920, depois de sucessivas reformas fracassadas desde a Proclamação da República, a desorganização do sistema educativo brasileiro provocou fortes reações, pois, conforme explicam Schwartzmann, Bomey e Costa (2000, p. 69-70), na perspectiva dos atores sociais da época, a educação representava um dos principais campos de disputa para projetos nacionais. Esse clima intelectual e político assentou condições para que diferentes segmentos da sociedade se organizassem em torno de pautas específicas sobre a educação brasileira. No caso particular do ensino

secundário, realizaram-se, durante toda a década, eventos e inquéritos que permitem balizar ao menos dois campos, que, embora não representem posições estanques, circunscrevem propostas singulares para esse nível de ensino. Segundo Souza (2008, p. 138-140), de um lado, havia intelectuais e professores associados a tendências modernizantes, que defendiam, dentre outras coisas, maior equilíbrio entre os saberes literários e os científicos, a divisão do curso secundário em dois ciclos distintos e a definição de finalidades educativas que não se restringissem à preparação para os cursos superiores. De outro, havia professores e grupos católicos infensos à modernização e temerosos pelo seu estatuto social, que defendiam a importância dos estudos literários para a continuidade civilizacional e o valor dos estudos clássicos para a formação dos profissionais liberais. Esses embates não eram novos, particularmente, a oposição entre saberes literários e científicos e a divisão do curso secundário em ciclos. Como mostram muitos autores, pressentidas como tendências da educação ocidental, essas disputas já estavam presentes no império e foram retomadas durante boa parte do século XX brasileiro (HAIDAR, 2008, p. 117; SOUZA, 2008, p. 141; NAGLE, 2008, p. 134).

A efervescência política dos anos 1920 não foi, entretanto, condição suficiente para a realização de uma reforma profunda do ensino secundário. Somente na década seguinte, depois de uma ruptura na vida social e política brasileiras, esse nível de ensino ganhou uma nova feição. A chamada revolução de 1930, conduzida por Getúlio Vargas, militares subalternos e elites dissidentes, marcou o fim da primeira república e, como resposta às soluções locais e regionais, impôs forte centralização política. No campo educacional, o gesto centralizador pode ser sintetizado na criação, em 1930, do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, comandado, inicialmente, por Francisco Campos. Uma das primeiras atribuições do novo ministério foi, precisamente, a reforma do ensino secundário, realizada entre 1931 e 1932. Na historiografia da educação, é consenso que a chamada reforma Francisco Campos representou um processo de modernização da escola secundária brasileira, mas falhou

em resolver a desigualdade de acesso a esse nível de ensino (FREITAS; BICCAS, 2008, p. 66; SOUZA; DALLABRIDA, 2014, p. 13). Dentre as medidas da reforma de 1931, destaca-se a criação de um curso de sete anos de duração, dividido em dois ciclos, um fundamental, de cinco anos, reservado à formação geral; e outro complementar, de dois anos, reservado à formação para o ensino superior. Para ingressar nas faculdades, os alunos deveriam, necessariamente, frequentar tanto o ciclo fundamental quanto o complementar, exigência que impôs o fim dos exames parcelados, que, desde 1834, interditavam, na prática, a ampliação de cursos secundários regulares (SOUZA; DALLABRIDA, 2014, p. 13). Nesses dois ciclos, havia currículos extensos e um rigoroso sistema de avaliação, descrito minuciosamente nos decretos da reforma. Finalmente, estabeleceu-se um sistema de inspeção oficial de escolas e os professores, além de cadastro no governo federal, deveriam ter formação específica para o exercício da docência (BRASIL, 1932).

Como era de esperar, algumas dessas mudanças legais não se concretizaram ou foram combatidas por opositores. A frequência obrigatória e a inspeção escolar se consolidaram, por longo período, como características do sistema de ensino secundário brasileiro. Os currículos, todavia, sofreram pressão de críticos e foram objetos de disputas, adequações e modificações. Particularmente, criticava-se o caráter “cientifizante” e “enciclopédico” da reforma Francisco Campos (SOUZA, 2009, p. 77). No Ministério da Educação, comandado, desde 1934, por Gustavo Capanema, as disputas pelo currículo tomaram várias formas, como, por exemplo, o Plano Nacional de Educação. Esse documento foi elaborado por meio de um questionário distribuído entre professores, estudantes, jornalistas, escritores, cientistas e religiosos e, também, por meio de discussões na Comissão Nacional de Educação, com ampla cobertura da imprensa da época (OS DEBATES SOBRE..., 1937, p. 3). No Plano, que foi entregue ao Congresso em 1937, apresentavam-se propostas para cada um dos níveis de ensino escolar, detalhadas em 504 artigos e cerca de 100 páginas (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p. 198). No caso do currículo do secundário, previa-se ênfase

nos estudos clássicos e literários, com 26 horas semanais de estudos de latim. Tratava-se de uma vitória dos católicos, com quem o ministro Capanema tinha relações próximas. Contudo, antes que o Plano pudesse ser aprovado, em novembro de 1937, o golpe do Estado Novo interrompeu o funcionamento do poder legislativo. Esse fato sociopolítico adiou as reformas educacionais pretendidas por Capanema para a década seguinte e deu novo fôlego à reforma Francisco Campos.

Observe-se, porém, que, nesse período, nem todas as disputas relativas à reforma tiveram os mesmos holofotes que o Plano. Ao contrário, algumas delas ocorreram no interior do Ministério da Educação. Esse foi o caso da formação de professores. Em 1936, o padre jesuíta Arlindo Vieira, um dos mais mordazes críticos da reforma Francisco Campos, submeteu, à pasta de Capanema, um projeto com pontos essenciais para a reforma do ensino secundário. No projeto, Vieira defendia que a finalidade do ensino secundário deveria ser a formação das elites nacionais e, no plano organizacional, criticava, sobretudo, a divisão do curso em dois ciclos: “a experiência de outros povos demonstra que a divisão do curso secundário em diversos *cyclus* [...] é extremamente prejudicial e sacrifica toda a formação dos que buscam no *gymnasio* os fins acima assingnalados [formação das elites com sólida cultura geral]” (PONTOS, 1936, p. 1). Como alternativa, o padre propunha um curso de sete anos, sem divisões, seguidos de exames de maturidade entre o sexto e o sétimo anos, para ingresso nos cursos superiores. Defendia, igualmente, o ensino livre para escolas privadas e para professores particulares. Com efeito, pretendia que esses professores livres fossem contratados por alunos que não desejassem frequentar cursos regulares e seriados em instituições escolares públicas ou privadas.

Em 24 de março de 1936, Lúcia Magalhães, funcionária de carreira do Ministério da Educação e, entre os anos 1940 e 1950, diretora da Divisão de Ensino Secundário, emitiu um parecer sobre a proposta de Vieira. O parecer de Magalhães se divide em duas partes: a primeira, dedicada ao tema da liberdade de ensino; a segunda, à proposta de reforma à legislação então em vigor, a reforma Francisco

Campos. Detenhamo-nos na primeira parte. Nessa seção, a funcionária do ministério argumenta que, no Brasil, não haveria condições práticas e teóricas para a liberdade total de ensino, pois, sendo a maior parte dos cursos secundários oferecida pela iniciativa privada, o Estado não poderia prescindir do exercício de uma fiscalização rigorosa. Paralelamente, acrescenta que o estudo seriado, de “cultura dirigida”, apresentava resultados positivos, pois, mesmo o aluno menos comprometido não poderia escapar à exposição extensiva, sistemática e compulsória dos saberes escolares. Magalhães defendia, pois, temas caros à organização social e política da segunda república, como o centralismo do poder político (fiscalização) e a imposição do Estado como instrumento disciplinador dos cidadãos (exposição extensa, sistemática e compulsória de saberes).

Ainda a propósito da liberdade de ensino, a parecerista critica o que considerava uma incoerência em uma das principais propostas de Vieira, a saber, a combinação entre ensino livre, exames de madureza e curso seriado. Para Magalhães, sendo o ensino livre e o exame de madureza o seu fim, qualquer tentativa de seriação seria fracassada, visto que o abandono do currículo e, mesmo, das aulas não implicaria, necessariamente, reprovação. Como no império e na primeira república, os exames seriam a única instituição formal do curso secundário. À parte disso, Magalhães considera, igualmente, que as potenciais vantagens dos exames de madureza – ela não revela quais seriam – não se concretizariam, já que, dada a necessidade de formar um grande número de bancas examinadoras, os erros do passado, em particular, da reforma Rivadávia, de 1911³, seriam repetidos, como a convocação de avaliadores

³ De acordo com Bomeny (2015, p. 7564), a reforma conduzida, em 1911, pelo ministro da justiça Rivadávia Correia entrou para a “historiografia da educação como aquela que resultou em desregulamentação excessiva, propiciando o caos na educação nacional com a omissão completa do Estado em sua condução”. Segundo a autora, um dos motivos que concorreram para a instalação do caos educacional foi, precisamente, a promoção do ensino livre, defendido por Vieira em seu projeto. Para tanto, aboliram-se a expedição de certificados de conclusão de curso no Colégio Pedro II e nas escolas equiparadas, bem como os exames parcelados. Dito de outra forma, os estudos secundários não tinham qualquer comprovação oficial, cabendo tão somente às faculdades a realização de exames

inexperientes, escolhidos por favores políticos e financeiros. Desse modo, Magalhães constata que, além das vantagens de um sistema seriado e fiscalizado pelo governo, um dos motivos que impossibilitaria a instalação do ensino livre e dos exames de madureza no Brasil seria o pequeno contingente de professores e, mais importante, o pequeno contingente de professores devidamente habilitados em cursos superiores dedicados à docência, inovação recente no Brasil dos anos 1930, que acompanhou a própria institucionalização do ensino secundário:

Num paiz sem escola normal superior, parece que o problema do professor, – amador nem sempre bem sucedido –, prejudica fundamente o que o sistema tem de bom [o do exame de madureza]. Tal sistema, póde adotá-lo a França, podem adotá-lo os velhos paizes de profunda e secular cultura universitaria, onde o professorado de carreira é penhor do bom resultado obtido. Não o vejo exequível no Brasil, dentro das fracas possibilidades do nosso pessoal docente, mingüado em numero e em qualidade (MAGALHÃES, 1936, p. 2).

A maioria dos professores brasileiros das primeiras décadas do século XX era recrutada entre profissionais liberais, como médicos e advogados. Nesse sentido, para o ensino de disciplinas escolares, como português e ciências naturais, esses professores eram verdadeiros autodidatas ou, como prefere Magalhães, amadores nem sempre bem-sucedidos. Note-se, porém, que, entre os anos 1920 e 1930, o debate social sobre a construção da nacionalidade, que tinha, na educação, um de seus campos de embate, não passou ao largo desse problema e tratou da relação que haveria entre os projetos universitários e a formação de professores. Conforme explica Mendonça (1994, p. 40), as disputas em torno da formação das elites, das possíveis relações entre as elites e o povo e do papel das elites na construção da nacionalidade foram decisivas no processo de criação das universidades e, particularmente, na definição do tipo de atuação que elas teriam na formação de professores. *Grosso modo*, questionava-se se, no processo de

admissionais para verificação de conhecimentos. Essas medidas foram revertidas em 1915, na chamada reforma Carlos Maximiliano.

institucionalização da carreira, os docentes deveriam ser homens de letras e ciências, pesquisadores de sua prática ou burocratas do aparelho estatal. Mendonça distingue, nos anos 1930, três projetos universitários representativos dessas tendências. Respectivamente, a Universidade de São Paulo, fundada em 1934; a Universidade do Distrito Federal, fundada em 1935; e a Universidade do Brasil, destacadamente, a Faculdade Nacional de Filosofia, fundadas, nessa ordem, em 1937 e 1939. Nas décadas seguintes, esses projetos universitários se transformariam significativamente, mas, durante toda a sua existência, reservariam um lugar destacado para a formação de professores, respondendo a injunções históricas, sociais e políticas.

Esse breve e incompleto percurso mostra que, durante a institucionalização do ensino secundário no Brasil, um dos problemas prementes foi a formação de professores, objeto de disputas institucionais nos órgãos de governo e de projetos universitários conflitantes. Como se sabe, a formação burocrática, em que persistia uma separação entre disciplina científica e didática, se tornou, desde o início dos anos 1940, dominante nas faculdades brasileiras, tendência reforçada em períodos posteriores da história nacional. Não me alongo, porém, na apresentação desses desdobramentos, já documentados e analisados, do ponto de vista político e cultural, no campo da história da educação (TOLEDO, 2018, p. 186-187; SARTI; RAMOS, 2021, p. 480). Como alternativa e contribuição, retomo a hipótese que orienta o presente artigo, cuja especificidade é, a partir dos estudos da linguagem, incluir um novo foco de disputa na formação de professores do período ora examinado, as casas editoriais. Suponho, portanto, que nas diferentes conformações dos ensinos secundário e superior, as editoras, por meio de ações de linguagem realizadas em paratextos de livros didáticos, atuaram para, a um só tempo, apresentar autores, instaurar representações de professores modelares e cativar clientes. É legítimo, porém, questionar-se: como, na prática, ocorria esse processo?

3 Livros didáticos, ação e discurso

Nos livros em geral, incluídos os didáticos, a folha de rosto é o local onde são apresentadas as informações sobre o autor, o livro e a editora. Esse caráter informativo remonta à história dos livros impressos. Segundo Genette (2009, p. 33), no período clássico, a folha de rosto era o “lugar por excelência do paratexto editorial”. Contudo, no início do século XIX, ela foi parcialmente substituída pela capa impressa, que passou a ser a responsável por introduzir o leitor à obra. Acrescente-se que, em virtude de suas qualidades estéticas, a capa logo caiu no gosto popular e se tornou um expediente comercial. Essas transformações não impediram, porém, que a folha de rosto permanecesse no rol dos elementos característicos dos livros, seja por função, seja por tradição. Com efeito, são comuns os casos em que a folha de rosto retém, exclusivamente, a função informativa e, assim, garante o uso estético e comercial da capa. O prefácio, por sua vez, corresponde a um texto, autoral ou não, cujo sentido está atrelado ao texto que ele antecede (GENETTE, 2009, p. 145). Dentre outras funções, cabe ao prefácio apresentar um livro, estabelecer seu percurso de produção ou, ainda, determinar seu quadro de leitura. Sua característica distintiva é, no entanto, o fato de ele não ser obrigatório (GENETTE, 2009, p. 146-147). Isso quer dizer que, ao abrir um livro e não encontrar um prefácio, nenhum leitor ficaria surpreso, mas o mesmo leitor se espantaria com um livro sem capa ou sem sumário.

Não me estendo na apresentação das características desses dois paratextos particulares, pois julgo que, em suas muitas variações, eles são conhecidos pelos leitores. Em vez disso, recupero, brevemente, os argumentos que Genette (2009, p. 17) utiliza para atribuir aos paratextos em geral “a potência que os lógicos chamam performativa”. Para o autor, os paratextos são franjas do texto com comentários autorais destinados a exercer ações sobre o público, cuja capacidade de determinar a decisão sobre o ato de leitura e, num passo seguinte, o modo de leitura lhes confere um caráter estratégico. Nesse sentido, Genette (2009, p. 17) se propõe a investigar os meios, os modos e os efeitos das ações realizadas por meio de paratextos editoriais,

que englobariam um “conjunto heteróclito de práticas e discursos”. Para isso, o autor distingue cinco instâncias de observação: *espacial*, *temporal*, *substancial*, *pragmática* e *funcional*. Apresento-as sumariamente.

As duas primeiras instâncias tomam o texto como um ponto de referência para o surgimento dos paratextos. Em outras palavras, a partir do texto, localizam-nos no espaço (estão próximos ou distantes do texto?) e no tempo (foram produzidos antes ou depois do texto?). A terceira instância aborda a natureza semiótica do paratexto, que, embora geralmente seja verbal e escrito, também pode ocorrer em semioses imagéticas (ilustrações) e materiais (escolhas tipográficas). A quarta instância define, na situação comunicacional, os elementos necessários para a sua eficácia pragmática, que são a natureza do destinador (autor, editor ou outra figura?), a natureza do destinatário (público geral, público particular ou outra figura?), o grau de responsabilidade do destinador (responsável oficial ou oficioso?) e a força ilocucionária (qual ação será realizada e em que grau?). A quinta instância, finalmente, consiste na definição das funções que o paratexto desempenha perante o texto, que seriam amplas e determinadas empiricamente (introdução, divulgação, justificção etc.).

Detenho-me na instância pragmática e, especificamente, na natureza do destinador. Segundo Genette (2009, p. 15), o destinador não é definido pelo produtor empírico do paratexto, mas pela “atribuição putativa” e pela “responsabilidade assumida” ao se ocupar essa posição. Desse ponto de vista, a eficácia pragmática do paratexto (realizar uma ação) dependeria da figura jurídica que sustenta uma intenção (geralmente, autor ou editor), segundo condições determinadas de comunicação. O destinador é, portanto, um sujeito racional e jurídico, a quem se deve imputar a responsabilidade pelo dito e pela ação de linguagem que ele realiza.

A propósito, vale ressaltar que, no curso de sua argumentação, Genette se esquivava de compromissos teóricos com autores específicos. Em vez disso, confere, propositadamente, um caráter experimental e descompromissado a suas proposições.

Em situações-limite, como no uso de conceitos tradicionalmente associados a certas correntes de pensamento, o autor nomeia o campo, mas insiste no seu uso livre: “a última característica pragmática do paratexto é aquilo que chamo, **tomando emprestado livremente este adjetivo aos filósofos da linguagem**, de *força ilocucionária*” (GENETTE, 2009, p. 16, negrito meu). Contudo, a caracterização jurídica do destinador e o uso do conceito de *força ilocucionária* permitem, com alguma segurança, aproximar as proposições de Genette não dos filósofos analíticos em geral, mas de Austin (1962) em particular. Com efeito, é possível observar a ascendência das propostas de Austin sobre o que Genette considera a natureza pragmática do paratexto. Não é por acaso que o autor se propõe a estudar as ações executadas por meio de paratextos segundo seus meios, modos e efeitos. Note-se que, no plano teórico, essas instâncias corresponderiam, respectivamente, aos atos locutório (físico), ilocutório (convencional) e perlocutório (consecutivo). Pode-se dizer, portanto, que a performatividade dos paratextos está submetida ao regime geral das condições de felicidade dos atos de fala, que contempla a intencionalidade individual, a responsabilidade jurídica e a convencionalidade social (AUSTIN, 1962, p. 15).

Como argumenta Corrêa (2022)⁴, ao se concentrar na intenção individual e na figura jurídica, as abordagens tradicionais da pragmática reduzem a performatividade da linguagem à instância do dito, o que, como desdobramento imediato, produz a renúncia ao já dito e ao não dito. Trata-se, portanto, de uma renúncia à historicidade das relações sociais em favor da convencionalidade da situação de comunicação. Ressalve-se que, para salvaguardar a intenção subjetiva, mesmo o aspecto convencional dos ritos e da linguagem são, nesse caso, despidos de seu caráter histórico, reduzido à repetição mecânica de gestos e palavras por um ou mais indivíduos. No entanto, deve-se recordar que, na condição de fenômeno de linguagem,

⁴ Informação fornecida por Manoel Luiz Gonçalves Corrêa durante o curso Tópicos especiais em análise linguística: letramentos acadêmico-científicos, oferecida pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, da Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2022.

a performatividade não é prerrogativa de uma única abordagem teórica. Ao contrário, diferentes perspectivas dos estudos linguísticos oferecem modos de apreensão distintos para esse fenômeno. Nos estudos discursivos, Chacon (1993) e Corrêa (2022) sugerem, direta ou indiretamente, modos de reinserir a historicidade das relações sociais na performatividade da linguagem.

Para Chacon (1993), a língua não seria nem um organismo autônomo nem um reflexo imediato de fatos sociais. Em vez disso, ela seria um processo sócio-histórico, nunca finalizado, cuja autonomia relativa se mostraria na persistência de suas formas e nas suas relações com outras práticas sócio-históricas. Segundo o autor, os elementos linguísticos se instituiriam e se organizariam por meio de recorrências sistemáticas de constantes enunciativas, estas últimas atreladas a “práticas de caráter sócio-histórico mais amplo” (CHACON, 1993, p. 56). Nesse sentido, as formas da língua não seriam um produto exclusivo das relações entre unidades de um sistema fechado (autonomia total), mas o retrato constante, embora mutável, de relações entre práticas linguísticas e práticas sócio-históricas (autonomia relativa). Para exemplificar esse funcionamento da língua, Chacon recorre aos atos de fala. Para o autor, as circunstâncias, as palavras e os interlocutores apropriados para a realização de um ato de fala seriam o resultado de um processo de “institucionalização de mecanismos enunciativos” (CHACON, 1993, p. 53). Na condição de produto institucionalizado, tais mecanismos se apresentam aos falantes da língua como uma convenção imemorial. Eles omitem, pois, seu processo histórico e subsomem a eficácia do ato de fala à situação comunicacional e ao dito, ambos apreensíveis pelo falante. Note-se, contudo, que, apesar de dissimulado, o processo histórico de um ato de fala não pode ser apagado das constantes enunciativas. Nessa perspectiva, a performatividade da linguagem é, portanto, um fenômeno sócio-histórico que não se esgota na sua aparente dependência da situação de comunicação e do dito. Ao contrário, essa conjugação de palavras e circunstâncias seria tão somente o ponto de partida para a investigação de práticas sócio-históricas mais amplas, acessíveis, por meio do recurso combinado ao já dito, ao

dito e ao não dito, em enunciados linguísticos, em outras semioses e em convenções sociais.

Corrêa (2022), oferece, igualmente, subsídios teóricos para se compreender o caráter sócio-histórico dos atos de fala. O autor observa que, na produção verbal, retomam-se a língua e o sentido. Essa constatação permite, por sua vez, um questionamento correlato: na produção de sentido, o que há de repetível na língua e no discurso? Para o autor, o repetível contemplaria as dimensões histórica e social tanto da língua quanto do discurso, mas se apresentaria, em cada caso, de modos distintos. O repetível da língua se distinguiria pelo seu caráter sistêmico ao passo que o do discurso seria comandado pela mobilidade dos sentidos.

Corrêa (2022) relembra que, para Saussure, a língua seria um laço social compartilhado por todos os falantes. O autor adverte, porém, que os indivíduos não seriam capazes de apreender esse aspecto social. Mesmo sendo cada deles um dos depositários da língua, a sua totalidade só poderia ser apreendida pela consideração da massa de todos os falantes de uma sincronia, pois esse tesouro social nunca está completo em cada um e, portanto, só existe no conjunto dos falantes. Da mesma forma, Corrêa explica que os indivíduos não são capazes de alcançar aquilo que, embora esteja presente na diacronia de uma língua, escapa ao período de sua vida. Segundo o autor, esse fato pode ser atestado pela constatação de que não é preciso conhecer a história de uma palavra ou estrutura linguística para poder empregá-la nos usos cotidianos. Nota-se, pois, que, como própria condição do seu funcionamento, as dimensões social e histórica da língua escapam aos falantes. Corrêa (2022, p. 5) observa, contudo, que essas mesmas dimensões permanecem como repetíveis no discurso, mas sem o caráter sistêmico da língua: “o repetível do discurso segue a mobilidade dos sentidos (a possibilidade de polissemia) aberta pelo repetível da língua, mas não se restringe a ela, nem a regras prontas”.

A reflexão sobre o repetível da língua e do discurso oferece pistas para se compreender a natureza sócio-histórica dos atos de fala. Para seguir essas pistas, vale

examinar o processo de incorporação de um novo sentido pela língua, que mostra com exemplar clareza as relações entre repetição, sistema, história e sociedade. Segundo Corrêa (2022, p. 5), um sentido incorporado ao sistema linguístico é, de fato, o repetível do discurso que se “sedimentou como parte da língua”. Esse sentido estabilizado é o ponto de encontro de acontecimentos, que, embora cristalizados, permanecem, também, como memória. Corrêa constata, portanto, que o discurso é o motor das mudanças da língua. Essa constatação se aplica, igualmente, às convenções sociais e linguísticas que, na situação de comunicação, são índices cristalizados da felicidade ou não de um ato de fala. A convenção que exhibe sua fixidez na exigência de pessoas, gestos e palavras apropriados é uma repetibilidade atestada, sempre e antes, no discurso. Como ocorre com o repetível da língua, as dimensões histórica e social das convenções não estão acessíveis aos indivíduos no tempo da sua vida, pois é possível executar atos de fala sem, necessariamente, conhecer o tesouro da língua e sua história ou, ainda, o tesouro e a história dos rituais e das convenções. Isso não impede, contudo, que tais enunciados, rituais e convenções sejam cristalizações de discursos que, apesar de estabilizados no encontro de acontecimentos, persistem como uma memória discursiva. Os atos de linguagem são, portanto, produtos históricos e sociais.

Note que essas considerações não são um capricho teórico em relação à base epistemológica da teoria dos atos de fala. Ao contrário, elas dão sustentação à hipótese deste artigo, que se baseia na suposição de que o modo de uma editora apresentar autores de livros didáticos, em paratextos editoriais, seria uma das formas de participar dos debates sobre a formação de professores. De um lado, como já defendia Genette (2009), deve-se considerar que os paratextos não são meros acréscimos editoriais no texto, mas um modo de realizar ações pela linguagem verbal em forma gráfica e impressa. De outro, como procurei mostrar com os argumentos de Chacon e de Corrêa, que essas ações não se reduzem a um jogo de estratégias cujo potencial se reduziria ao tempo e ao espaço da vida dos indivíduos. As ações realizadas pela linguagem ancoram sua eficácia nos efeitos do discurso a partir dos quais se

estabilizaram, pois, conforme argumenta Corrêa (2022, p. 6), a “língua [e, acrescento, os rituais e convenções] fixa[m] uma história, mas é o discurso que materializa a história nas práticas sociais em que ele ocorre”. Não obstante inacessíveis aos indivíduos, esses efeitos estão invariavelmente presentes nas formas da língua, nos ritos e nas convenções. Agir, pela linguagem verbal, nos livros didáticos é, portanto, um modo de agir na história e na sociedade, daí a possibilidade de, por meio desses impressos, atuar em um processo histórico e social, como a formação de professores.

4 Companhia Editora Nacional, autores e professores

Em 1936, a Companhia Editora Nacional publicou o *Compêndio de língua portuguesa*, livro destinado ao ensino de língua materna nos cinco anos do curso fundamental. O livro tinha sido encomendado a Artur de Almeida Torres que, na ocasião, contava 25 anos e era recém-formado pela Faculdade de Direito de Niterói. Era, portanto, um jovem autor e advogado. Nos meios intelectuais, já tinha conquistado algum reconhecimento, com a publicação de obras de filologia, como *Regência verbal*, de 1931. Nos meios educacionais, era conhecido por atuar em escolas particulares e, principalmente, por ter sido professor de português no Colégio Pedro II.

Da primeira tiragem do *Compêndio*, 500 exemplares foram reservados para ações de propaganda⁵. Nesse período, os livros didáticos ganhavam as colunas de jornal com resenhas, algumas delas polêmicas e mordazes. Desse modo, pode-se supor que parte desses exemplares de propaganda foi destinada a jornalistas interessados ou amigos, hipótese que exigiria investigação adicional. A maioria deles era, porém, enviada a diretores de escola e professores, capazes de fazê-los chegar até o público preferencial, os pais de alunos. A apresentação do autor ao público era, portanto, fundamental para

⁵As informações sobre o processo editorial dos livros didáticos foram obtidas no acervo da Companhia Editora Nacional, sediada no Centro de Memória e Pesquisa Histórica, da Universidade Federal de São Paulo.

o sucesso do negócio. De um lado, pintava-se o retrato do autor, meritoriamente escolhido por uma grande casa de edições para publicar seu livro. De outro, pintava-se a figura do professor, cuja competência permitiu eternizar suas aulas em papel e tinta. A Nacional punha em circulação, portanto, a representação do que acreditava ser o autor e o professor ideais, respondendo, também, a imperativos sociais e históricos do período. Para isso, valia-se de convenções editoriais, que, neste trabalho, são o ponto de partida para a análise de atos de fala: a inscrição do nome do autor na capa, a inserção de informações biográficas ou bibliográficas nas folhas de rosto e a produção de prefácios. Do ponto de vista pragmático, essas convenções conjugariam as palavras apropriadas (nomes próprios, títulos acadêmicos ou honoríficos, entradas bibliográficas), grafadas pelos sujeitos legítimos (editores, diagramadores, ilustradores), nas circunstâncias esperadas (produção, circulação e recepção de um livro). Do ponto de vista discursivo, a execução deste ou daquele modo de apresentar o autor e de instaurar o professor materializariam posições nos debates sobre a formação docente.

No *Compêndio*, o ato de apresentação e de instauração de Torres se realizou em três espaços distintos: na capa, na folha de rosto e em um prefácio. No curso dos anos, em diferentes edições, é possível distinguir as estratégias consideradas mais convenientes para a realização dessas ações de linguagem. Em 1937, na 1ª edição do volume destinado 5ª série do curso fundamental, o seu nome figurava, centralizado, na parte cima da capa. Logo abaixo, informava-se “Do Colégio Pedro II”. No anverso da folha de rosto, repetia-se o procedimento. O nome do autor era atrelado ao colégio modelo, como se fosse um epíteto com força dêitica, isto é, como se apontasse para o autor e professor e, assim, transportasse o tempo e o espaço da enunciação do ato de fala para as instalações do próprio colégio: “Artur de Almeida Torres, [aquele] do Colégio Pedro II”. No verso, listavam-se suas obras de filologia e os demais volumes do *Compêndio*, destinado às séries restantes do ensino fundamental. Logo após o sumário, havia um prefácio assinado pela editora. Nele, ressaltavam-se a

popularidade de Torres e sua experiência no ensino de língua materna, de modo particular, no já insistentemente mencionado Colégio Pedro II. Essa experiência o qualificaria para escrever um livro rigorosamente orientado pelos programas oficiais :

O Compêndio de língua portuguesa, escrito pelo **conhecido professor Artur de Almeida Tôrres**, destina-se aos alunos de nossos ginásios, liceus e escolas normais e corresponde rigorosamente às exigências do atual programa oficial do ensino secundário. [...]. **Lecionando esta matéria no Colégio de Pedro II e em vários outros estabelecimentos de ensino secundário**, o nome do professor Almeida Tôrres estava naturalmente indicado para preencher tão sensível como lamentável lacuna (COMPANHIA, 1937, p. 7, negritos meus).

A essa altura, não havia muitos formados pelas faculdades de filosofia. Mesmo o Ministério da Educação reconhecia a dificuldade de recrutar licenciados, situação que, nas reformas do ensino secundário, converteu-se em permissão, por tempo determinado, para exercício da docência por professores leigos (BRASIL, 1932, título III). Como muitos, Torres era um professor autodidata, cuja prática era chancelada ora pela erudição, ora pela experiência. Não causa espanto, pois, que a Nacional tenha optado por destacar, na sua apresentação, justamente essas credenciais. Torres estava “naturalmente indicado” para compor o livro oferecido aos leitores, pois, de um lado, demonstrava erudição com suas obras de filologia, devidamente registradas pela editora; e, de outro, apesar de jovem, acumulava grande experiência, particularmente, na instituição secundária mais prestigiosa do país, o Colégio Pedro II. Em um período de transição, em que conviviam muitos autodidatas e poucos licenciados, o modelo de professor referendado pela Nacional era aquele cujas credenciais os distinguiam do corpo de profissionais não tão bem cacifados. Pode-se supor que, nesse momento, nem mesmo o mais graduado aluno das faculdades de filosofia tomaria, apenas com títulos, o lugar de Torres. Faltaria a ele a legitimidade conferida aos autodidatas por suas posições e distinções, ainda um critério determinante para a qualificação de um professor.

Em 1941, em uma nova edição do mesmo volume do *Compêndio*, repetia-se o ato de apresentação. Capa, folha de rosto e prefácio, salvo uma alteração. Torres é apresentado como “Ex Prof. do Colégio Pedro II” e, acrescenta-se, “Da Academia Fluminense de Letras”. Em um novo momento histórico, marcado pelo centralismo político do Estado novo, as qualificações de Torres, não obstante válidas, passaram a concorrer com faculdades com maior grau de institucionalização. Acrescente-se que, na passagem de uma década a outra, Torres deixou seu cargo no Colégio Pedro II. Nesse sentido, a reatualização do ato, com a inclusão de uma nova credencial (“Da Academia Fluminense de Letras”), pode ser interpretada como um reforço de legitimidade cuja eficácia é prejudicada pelo surgimento de novos critérios de validação profissional. Os licenciados começavam a fazer frente aos autodidatas.

Em quase todas as diferentes edições do *Compêndio* a que tive acesso, publicadas até perto do fim dos anos 1950, Torres continuou sendo apresentado ora como professor, ora como ex-professor do Colégio Pedro II. Em seguida, destacava-se sua participação na Academia Fluminense de Letras ou na Academia Brasileira de Filologia. O prefácio assinado pela editora, por sua vez, não voltou a aparecer. No *Manual de língua portuguesa*, outro livro escolar de Torres publicado, a partir de 1945, pela Nacional, não há menções à trajetória no colégio modelo ou às academias, atestando sua experiência como professor. Desse ato de apresentação, permanecem apenas as obras listadas no anverso da folha de rosto. Na publicação do *Manual*, os critérios de instauração de Torres como professor-modelo, empregados pela própria editora, não encontram sustentação institucional. Cabe se questionar, pois, se, embora popular, Torres poderia continuar sendo considerado um modelo.

Em 1947, a Nacional publicou *Português para o ginásio*, livro destinado ao ensino de língua materna nos quatro anos do curso ginasial. O livro tinha sido encomendado a José Cretella Júnior, que contava 27 anos e, desde 1941, ostentava o diploma de licenciado pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, da Universidade de São Paulo (USP). Pouco tempo depois, foi admitido na educação oficial paulista, por meio

de concurso público, como professor de latim. Não obstante exibisse os conhecimentos que, por longo período garantiram a atuação de professores leigos, sua legitimidade era conferida pela instituição universitária e pela seleção pública. Pode-se supor que, nesse novo momento histórico, as características de Cretella tenham sido determinantes para os atos de apresentação do autor e instauração do professor em seus livros didáticos. Com efeito, em diferentes edições de *Português para o ginásio*, adota-se uma fórmula simples. Na capa, inscreve-se, centralizado, o nome do autor. Na folha de rosto, repete-se o nome e, no seu verso, são listadas obras já publicadas, com destaque para artigos escritos para a revista *Filosofia, ciências e letras*, da USP. Não há prefácio ou referências a instituições onde Cretella tenha trabalhado. O mesmo procedimento se repete em *Português para o colégio*, do mesmo autor, publicado pela Nacional até o fim dos anos 1950.

A princípio, pode-se supor que, com a ascensão dos professores licenciados, os atos de apresentação teriam sido despidos de credenciais e distinções, uma vez que, portador do diploma, a “apresentação” já teria sido realizada pela própria instituição de ensino superior responsável por validar os conhecimentos e as práticas daquele que figurava como autor de livros escolares e como professor de língua materna. Se, pela letra da lei, todos os professores deveriam ser concursados e se, para tanto, seria preciso ter um diploma universitário, logo, as apresentações não seriam necessárias. O silogismo não resiste, porém, ao exame. Como se sabe, embora o número de licenciados e as exigências de determinados grupos sociais por professores concursados tenham aumentado, os ditos leigos permaneceram, até o fim do século XX, como presença marcante nas escolas brasileiras.

A esse cenário, associa-se o fato de que, ao longo dos anos 1950, a Nacional adotou novas estratégias de apresentação de seus autores e de instauração do que considerava ser o professor modelar. Particularmente, os impressos educacionais, como a revista *Atualidades pedagógicas*. Não por acaso, Cretella era uma presença constante nesse periódico, tendo assinado artigos sobre ensino de latim, literatura

infantil e outros temas. Nos artigos que eram acompanhados de notas biográficas, destacavam-se, da trajetória do autor e professor, as qualificações universitárias e os êxitos em concursos públicos: “bacharel em ciências jurídicas e sociais pela Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo⁶; professor de latim e de português; [...] professor por **concurso** da Escola Preparatória de Cadetes; **segundo colocado** entre 73 candidatos no **concurso** para preenchimento de vagas de latim” (INQUÉRITO, 1950, p. 24, negritos meus). Como se vê, a editora não só valorizava seus êxitos nos concursos, mas seu excelente desempenho em cada um deles. Em consonância com tais expectativas, em mais de uma ocasião, Cretella foi convidado pela Nacional para escrever artigos com dicas para professores que, como ele, gostariam de ingressar na educação oficial, seja para ensinar latim (CRETELLA, 1952), seja para ensinar português (CRETELLA, 1953):

Os professôres a concurso ficam desorientados, quer quanto à realização das diversas provas, quer relativamente aos livros mais importantes que devem consultar. [...]. Eis porque resolvemos sintetizar o que aprendemos nesses dez anos de convívio com os mais diferentes professôres do Estado de S. Paulo, da Capital e do Interior (CRETELLA, 1953, p. 1).

Naturalmente, na *Atualidades pedagógicas*, pretendia-se divulgar livros didáticos e autores da Nacional. No entanto, como afirma explicitamente seu fundador, Ênio da Silveira, a revista cumpria, ao mesmo tempo, um papel de “relações públicas”. De um lado, oferecia produtos editoriais e, de outro, prestava assistência burocrática aos professores, como no registro de um diploma ou nas orientações para um concurso público. Eram serviços gratuitos que, nas palavras de Silveira, “tinham dividendos, no

⁶Na nota biográfica, a formação jurídica de Cretella aparece em detrimento de sua formação como beletrista. De fato, nos anos 1960, o autor e professor trocava o ensino de língua materna pelo direito. É possível supor que, nesse momento, a referência à formação em direito apareça como uma contradição de difícil superação. Embora se demandasse o professor licenciado, o advogado permanecia sendo uma das figuras fortes do bacharelismo e, portanto, detentor de saberes eruditos necessários ao ensino da língua.

sentido de prestígio para a editora, da divulgação dos seus livros e da possível adoção dos livros que fossem aproveitados pela própria razão de ser” (FERREIRA, 2003, p. 53). Entre a propaganda e o auxílio, a *Atualidades* apresentava os autores de livros didáticos e instaurava os professores chancelados pela Nacional, retomando e complementando os paratextos presentes nos próprios livros escolares. Nesse processo, inseria-os, porém, em uma lógica já burocratizada da formação de professores, que exigia e valorizava diplomas e concursos, processo que ora validava as credenciais de um autor (caso de Cretella), ora sublinhava seu pertencimento a um outro tempo, que se pretendia superar (caso de Torres). Nos meios fortemente institucionalizados, como as editoras, tratava-se da vitória dos licenciados sobre os leigos. Ou, pelo menos, era o que esperava a Nacional.

5 Considerações finais

Neste artigo, investiguei possibilidades de, por meio de caminhos alternativos, apreender a atuação da Companhia Editora Nacional nos debates sobre a formação de professores para o ensino secundário, particularmente, para o ensino de língua materna. Essa investigação se apoiou em alguns pressupostos. Em primeiro lugar, adotei uma definição ampliada de formação de professores, de modo que se contemplassem o conjunto de características que o professor deveria exibir, o conjunto de saberes que ele deveria deter e os meios que ele deveria empregar para obter essas características e saberes. Em segundo lugar, apoiei-me na hipótese de que uma das estratégias da editora para atuar na formação de professores teria sido o modo de apresentação de seus autores de livros didáticos em paratextos editoriais, como capas, folhas de rosto, prefácios e, também, periódicos. Nesses espaços, se produziria um trânsito entre a figura do autor de livros escolares e o professor representado como desejável pela editora. Em terceiro lugar, do ponto de vista teórico, aproximei a hipótese investigada de um duplo funcionamento da escrita, como forma simbólica e como semiose linguística (CHACON, 1993; CORRÊA, 2004, 2022). Fixada no tempo e

no espaço e passível de realizar ações, cuja matéria teria se sedimentado na história e na sociedade, a escrita, na sua forma gráfica e impressa, corresponderia à base na qual ocorreria o processo de conversão do autor de livros didáticos em professor modelar. Para pôr à prova a hipótese apresentada, segundo os pressupostos teórico-metodológicos assumidos, analisei quatro livros didático de português, publicados pela Nacional entre 1936 e 1962.

Os resultados obtidos permitiram identificar dois modos de apresentação dos autores de livros didáticos e de instauração dos professores modelares. Esses modos de apresentação e de instauração, realizados como atos nos paratextos editoriais, correspondem a duas expectativas distintas para formação de professores, calcadas nos projetos pedagógico-educacionais da editora, que, necessariamente, respondiam a injunções históricas, sociais e políticas do seu período de atividade. Entre meados dos anos 1930 e meados dos anos 1940, os autores de livros didáticos da Nacional eram apresentados com abundância de informações em paratextos editoriais presentes em grande número. Esses paratextos remetiam, frequentemente, a posições de distinção ocupadas pelos autores, como a atuação em escolas oficiais ou em academias. Segundo penso, os atos de apresentação, marcados pela abundância de paratextos e de informações, traduziam expectativas para a composição de um grupo destacado de professores leigos, que poderia se distinguir do conjunto profissional nem sempre bem capacitado. Em outras palavras, para esses professores, que deveriam se distinguir de uma massa de docentes tidos como mal-formados, era preciso conjugar erudição pessoal com meios de validação social e institucional desses conhecimentos, obtidos de modo autodidata. Essas expectativas para a formação de professores encontraram seu limite, porém, com a institucionalização das faculdades de filosofia, ciências e letras. Mesmo que os professores formados ainda fossem poucos e os leigos permanecessem com presença significativa nas crescentes escolas secundárias, houve um deslocamento de expectativa em torno da formação desses profissionais, registrado e reforçado pela Nacional no modo de apresentação de seus autores de

livros didáticos. De meados dos anos 1940 em diante, os paratextos editoriais e as informações se tornaram mais escassas, reduzindo-se, muitas vezes, à simples nomeação do autor. Paralelamente, no entanto, a editora adotou novos modos de apresentação de seus quadros, como a veiculação de periódicos educacionais. Nesses periódicos, os autores escreviam artigos de interesse para professores e, nesse novo espaço, reforçavam sua condição de professores modelares. A propósito, merecem destaque as notas biográficas exibidas pela revista da Nacional, nas quais se destacavam títulos universitários e aprovações em concursos públicos. A análise dos paratextos editoriais relativos à apresentação de dois autores de livros escolares em quatro obras distintas permite identificar, portanto, um percurso que registra, por meio de atos de fala, no plano da representação social, a passagem do regime de professores leigos para aquele de professores licenciados e concursados.

Destaco, finalmente, três contribuições do presente trabalho. No plano teórico-metodológico, este artigo sublinha a relevância da análise de paratextos editoriais para a investigação de uma disciplina escolar (língua materna) e dos seus atores (professores de português). Esse tipo de análise, orientada por uma abordagem discursiva da performatividade da linguagem, oferece contribuições que, de um lado, confirmam achados da história da educação e, por outro, permitem a abertura de novos caminhos de pesquisa, como aquele que põe em destaque o funcionamento linguístico-discursivo de elementos editoriais frequentemente considerados evidentes. No plano didático-pedagógico, registra e aprofunda, do ponto de vista editorial, um aspecto relevante da história da formação de professores, a saber, o momento de criação e consolidação das faculdades de filosofia, ciências e letras, bem como os desdobramentos sociais e políticos de sua paulatina institucionalização. No plano editorial, sistematiza os modos de atuação alternativos de uma grande editora no debate sobre a formação de professores, frequentemente obliterados por iniciativas consideradas mais explícitas e programáticas, como, por exemplo, as políticas de coleção. Trata-se, portanto, de um esforço interdisciplinar de aproximação entre

abordagens sócio-históricas do discurso, história da educação e história do livro, cujos resultados, embora particulares, permitem uma análise multifacetada de um objeto que, não raras vezes, é reduzido a suas dimensões práticas ou comerciais: o livro didático.

Referências

- AUSTIN, J. **How to do things with words**. Oxford: Oxford University Press, 1962.
- CHACON, L. Reflexões sobre o ensino/aprendizagem do português do Brasil para estudantes universitários estrangeiros. **Trab. ling. apl.** v. 22, p. 55-61, 1993. Disponível em: <https://bit.ly/3Pp70GY>. Acesso em: 22 jun. 2023.
- CORRÊA, M. Letramentos em perspectiva histórica: do império da escrita aos sonhos do pós-pandemia. **Muiraquitã**, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2020. DOI <https://doi.org/10.29327/210932.1.1-2>
- CORRÊA, M. **O modo heterogêneo da escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- CRETELLA, J. Concursos de latim. **Atualidades pedagógicas**, ano 3, n. 18, p. 2-3, 1952.
- CRETELLA, J. Concursos de português. **Atualidades pedagógicas**, ano 4, n. 19, 1953. p. 1-5.
- CRETELLA, J. **Português para o colégio: primeiro ano**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1955.
- CRETELLA, J. **Português para o colégio: segundo ano**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1953.
- CRETELLA, J. **Português para o ginásio: terceira e quarta séries**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1948.
- BOMENY, H. Reformas educacionais. In: ABREU, A. (org.). **Dicionário histórico-biográfico da primeira república** (1889-1930). Rio de Janeiro: CPDOC/FGV, 2015. p. 7559-7571.
- DUTRA, E. Companhia Editora Nacional: tradição editorial e cultura nacional. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO SOBRE LIVRO E HISTÓRIA EDITORIAL, 1., 2004, Rio de

Janeiro. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: UFF/LIHED/FCRB, 2004. p. 1-22. Disponível em: <https://bit.ly/3qukep7>. Acesso em: 14 jan. 2022.

FERREIRA, J. (org.). **Ênio da Silveira**. São Paulo: Edusp/Com-Arte, 2003.

FERREIRA, F. **O sonho americano de Monteiro Lobato: relações Brasil-EUA na obra do escritor**. 2019. 203 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Instituto de Estudos Brasileiros, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. DOI

FREITAS, M.; BICCAS, M. **História social da educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2008.

GENETTE, G. **Paratextos editoriais**. Cotia: Ateliê Editorial, 2009.

Haidar, M. **O ensino secundário no Brasil Império**. São Paulo: EdUSP, 2008.

INQUÉRITO. Deve o latim ser conservado nos currículos do curso secundário? **Atualidades pedagógicas**, ano 1, n. 1, p. 24, 1950.

LOBATO, M. **América**. Rio de Janeiro: Globo, 2009.

MAGALHÃES, L. Estudo do projeto “Pontos essenciais para uma reforma eficiente do ensino secundário” (24-3-36). f. 1-10. Disponível em: <https://bit.ly/3HU2Lgr>. Acesso em: 25 nov. 2021.

MENDONÇA, A. Universidade e formação de professores: uma perspectiva histórica. **Cad. Pesq.**, n. 90, p. 36-44, 1994. Disponível em: <https://bit.ly/3EbotuO>. Acesso em: 13 abr. 2022.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na primeira república**. São Paulo: Edusp, 2009.

OS DEBATES SOBRE... **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, ano XXXVI, n. 13.016, p. 3, 17 abr. 1937. Disponível em: <https://bit.ly/43w49AG>. Acesso em: 17 abr. 2023.

PONTOS essenciaes para uma reforma eficiente do ensino secundario. **GC g 1936.03.24/01**. f 39-54. Disponível em: <https://bit.ly/3G1kq3U>. Acesso em: 29 nov. 2021.

SARTI, R.; RAMOS, P. Três mais um, quatro do quatro e a história da formação de professores no Brasil. **Debates em educação**, v. 13, n. esp., p. 471-491, 2021. DOI <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13nEsp471-491>

SCHWARTZMAN, S.; BOMENY, H.; COSTA, V. **Tempos de Capanema**. Rio de Janeiro: Paz e Terra/FGV, 2000.

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

TOLEDO, M. A Companhia Editora Nacional e a política de editar coleções: entre a formação do leitor e o mercado de livros. *In*: BRAGANÇA, A.; ABREU, M. (org.). **Impresso no Brasil: dois séculos de livros brasileiros**. São Paulo: Unesp, 2010. p. 139-156.

TOLEDO, M. **Coleção Atualidades pedagógicas: do projeto político ao projeto editorial (1931-1981)**. 2001. 271 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2001.

TOLEDO, M. O ensino médio no Brasil: uma história de suas finalidades, modelos e a sua reforma atual. *In*: TOLEDO, M.; MACHADO, A. **Golpes na história e na escola: Brasil e América Latina nos séculos XX e XXI**. São Paulo: Cortez/ANPUH, 2017. p. 178-198.

TOLEDO, M. Política editorial de traduções: John Dewey na Coleção Cultura, Sociedade e Educação, dirigida por Anísio Teixeira. **Educ. Pesqui.**, v. 4, e171567, 2018. DOI <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201844171567>

TORRES, A. **Compêndio de língua portuguesa: literatura para a 5ª série ginásial**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1941.

TORRES, A. **Compêndio de língua portuguesa: literatura para a 5ª série ginásial**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937.

TORRES, A. **Manual de língua portuguesa: primeiro ano dos cursos clássico e científico**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1951.

TORRES, A. **Manual de língua portuguesa: para a segunda série dos cursos clássico e científico**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1945.