

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA – PROLING

WASHINGTON SILVA DE FARIAS

SENTIDOS DA LÍNGUA E DO SUJEITO

A ENSINAR-APRENDER NO BRASIL:

O discurso da Coleção Novo Manual de Língua Portuguesa F.T.D.
(1909-1943)

JOÃO PESSOA, PB

2010

WASHINGTON SILVA DE FARIAS

SENTIDOS DA LÍNGUA E DO SUJEITO

A ENSINAR-APRENDER NO BRASIL:

O discurso da Coleção Novo Manual de Língua Portuguesa F.T.D.

(1909-1943)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do CCHLA/UFPB, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Linguística, na área de concentração Linguística e Ensino.

Orientadora: Profa. Doutora Maria Ester Vieira de Sousa.

JOÃO PESSOA, PB

2010

F224s *Farias, Washington Silva de.*

Sentidos da língua e do sujeito a ensinar-aprender no Brasil: o discurso da coleção novo manual de língua portuguesa F.T.D. (1909-1943) / Washington Silva de Farias. - João Pessoa : [s.n.], 2010.

280 f. : il.

Orientadora: *Maria Ester Vieira de Sousa.*

Tese (Doutorado) – UFPB /CCHLA.

1.Análise do Discurso. 2.Língua Portuguesa-Ensino-Brasil. 3.Língua Portuguesa-História. 4.Livro Didático-Português.

WASHINGTON SILVA DE FARIAS

SENTIDOS DA LÍNGUA E DO SUJEITO

A ENSINAR-APRENDER NO BRASIL:

O discurso da Coleção Novo Manual de Língua Portuguesa F.T.D.

(1909-1943)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do CCHLA/UFPB, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Linguística, na área de concentração Linguística e Ensino.

Aprovada em: ____ de _____ de 2010.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profª. Dra. MARIA ESTER VIEIRA DE SOUSA
Universidade Federal da Paraíba – UFPB (Orientadora/Presidente)

Prof. Dr. EDMILSON LUIZ RAFAEL
Universidade Federal de Campina Grande – UFCG

Profª. Dra. FÁTIMA MARIA ELIAS RAMOS
Universidade Federal de Campina Grande – UFCG

Prof. Dr. LUIZ FRANCISCO DIAS
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

Profª. Dra. SOCORRO DE FÁTIMA PACÍFICO BARBOSA
Universidade Federal da Paraíba – UFPB

Dedico este trabalho

a algumas pessoas que mais significativamente
se fizeram presentes nas margens silenciosas de sua elaboração:

A minha mãe Severina e
ao meu pai Leovegildo (em memória).
Aos meus irmãos Willamy, Wilson e Wellington, e
às minhas irmãs Maria, Wilma e Vera.

A Glaydson.

Ao amigo Fred (José Frederico Lucena Benício),
que continua bulindo, ruidoso e feliz,
no silêncio triste da gente (em memória).

AGRADECIMENTOS

À Profa. Doutora Maria Ester Vieira de Sousa, que aceitou orientar este trabalho e contribuiu, em vários momentos, para que chegasse a bom termo.

Ao Prof. Doutor Dermeval da Hora, primeiro coordenador do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba e à atual Coordenadora Profa. Doutora Regina Celi M. P. da Silva, pelo esforço na consolidação institucional e acadêmica do Programa.

A Vera e Everaldo, funcionários da Secretaria do PROLING, sempre atenciosos e eficientes no atendimento às solicitações demandadas.

À Universidade Federal de Campina Grande que, através de programa institucional próprio, concedeu ajuda de custo mensal para a realização deste trabalho.

À Unidade Acadêmica de Letras da UFCG, pela liberação; aos colegas que disseram “Vá!” e aos que disseram “Volte logo!”.

Aos meus alunos e alunas do Curso de Letras da UFCG, pela motivação vibrante das últimas aulas e das despedidas antes do afastamento.

Ao Prof. Doutor Luiz Francisco Dias, da UFMG, e à Profa. Doutora Socorro Pacífico Barbosa, da UFPB, membros da banca de qualificação deste trabalho, que muito contribuíram para diminuir seus excessos e faltas.

Ao Irmão marista Virgílio Josué Balestro, que gentilmente me cedeu exemplar de sua tradução da obra *Vinte Anos de Brasil*, do Irmão Adorátor, importante relato dos momentos iniciais da história marista no Brasil, o qual, por limitações de tempo, foi muito timidamente aproveitado neste trabalho.

À Profa. Doutora Ariclê Vechia, por ter me enviado exemplar da compilação dos programas do ensino secundário brasileiro de 1850 a 1951 que publicou junto com Karl Lorenz (VECHIA; LORENZ, 1998).

A Ana Paula e Lourdinha, colegas de orientação, pelas produtivas tardes de estudo sobre análise de discurso e as terapêuticas conversas paralelas.

A Adalberto F. M. Neto, pelo suporte técnico ao meu suporte técnico (computador e internet).

[...] fomos feitos para a arte; fomos feitos para a memória e a poesia; ou fomos feitos, quem sabe, para o esquecimento. Mas algo sobra; e esse algo é a história ou a poesia, que não são essencialmente distintas.

Jorge Luis Borges, *Sete Noites*.

RESUMO

Neste trabalho investigo a história do ensino de língua portuguesa no Brasil, a partir da análise do discurso da coleção didática Novo Manual de Língua Portuguesa, publicada pela antiga editora F.T.D. Essa coleção se constituiu historicamente a partir da primeira década do século XX, sendo muito provavelmente a primeira no seu gênero, nesse século, a abordar conjuntamente, em cada volume, os componentes de gramática, leitura e escrita (redação, composição). Em meados da década de 1920, a coleção apresentava uma configuração bastante complexa, compreendendo então um conjunto variado de manuais voltados para diferentes etapas do ensino primário e secundário de Português. Na década de 1940, passou por modificações editoriais, tendo em vista sua adaptação a exigências da legislação oficial de ensino, ganhando uma configuração parcialmente nova. A análise aqui efetuada incidiu sobre esses dois momentos da Coleção F.T.D., tendo como objetivo geral entender, em face das condições de produção histórico-políticas e educacionais dos dois momentos referidos, a constituição e movimentação de sentidos para objeto de ensino (a língua portuguesa), os sujeitos e os modos de ensinar/aprender esse objeto. A investigação tem nos princípios da Análise de Discurso (AD) vinculada aos nomes de Michel Pêcheux e Eni P. Orlandi seu fundamento teórico principal. Nessa perspectiva, os manuais de ensino foram considerados como lugares de interpretação onde se atravessam constitutivamente a língua, o sujeito e a história, ou seja, como discursos. Do ponto de vista metodológico, a análise consistiu na identificação dos lugares discursivos instituídos para os três elementos acima colocados (a língua, o sujeito, os modos de ensinar/aprender) e das relações de sentido e de força neles implicadas. Minha hipótese geral quanto ao funcionamento do discurso da Coleção F.T.D. foi de que este significaria o ensino da língua não apenas como questão pedagógica, mas também como questão política, isto é, como tentativa de conformação da língua e do sujeito brasileiros a determinados projetos de poder e de saber. Desse modo, os manuais de ensino de língua analisados se revelaram um importante observatório da construção da identidade linguística, escolar e social do brasileiro na primeira metade do século XX. Os resultados da pesquisa, de fato, apontaram para um funcionamento geral tenso e contraditório do discurso da coleção selecionada, assinalando uma disputa de/por sentidos para a língua e o sujeito nacionais pela Igreja, pela ciência e pelo Estado.

Palavras-chave: História do Ensino de Língua Portuguesa no Brasil. Livro Didático de Português. Análise de Discurso.

RÉSUMÉ

Dans ce travail j'investigue l'histoire de l'enseignement de la langue portugaise au Brésil, par l'analyse du discours de la collection didactique *Novo Manual de Língua Portuguesa* (Nouveau Manuel de Langue Portugaise), publié par l'ancienne maison d'édition F.T.D. Cette collection s'est constituée à partir de la première décennie du XX^e siècle. Elle est très probablement la première du genre dans ce siècle à faire l'approche, en parallèle, des éléments de la grammaire, la lecture et l'écriture (textes, composition) dans chaque volume de l'ouvrage. Dans les années 1920, la collection présentait une assez complexe configuration qui comprenait un large éventail de manuels, visant à différentes étapes de l'enseignement primaire et secondaire. Dans les années 1940, elle a admis des modifications éditoriales ayant le but de s'adapter aux besoins de l'enseignement officiel, conquérant une configuration en partie nouvelle. Cette analyse-ci se concentre sur les deux moments de la Collection F.T.D., dont l'objectif général est celui de comprendre ces deux conjonctures: la formation et la circulation des significations pour objet de l'enseignement (du portugais), et les sujets ainsi que les modes d'enseignement/apprentissage de cet objet, étant donné les conditions de production, historiques, politiques et éducatives dans ce contexte. La recherche est fondée sur les principes théoriques de l'Analyse du Discours (AD), appuyées sur Michel Pêcheux et Eni P. Orlandi. Dans cette perspective, ces manuels d'enseignement ont été considérés comme espace d'interprétation où se croisent de manière constitutive le langage, le sujet et l'histoire, autrement dit, les discours. A propos de la méthodologie, l'analyse a compris l'identification des espaces discursifs fixés par les trois éléments discursifs placés au-dessus et les rapports de sens et de force qui y sont impliqués. Mon hypothèse générale en ce qui concerne le fonctionnement du discours de la Collection F.T.D., a été que cela signifierait l'enseignement de la langue non seulement comme un problème pédagogique, mais comme une question politique. Ce qui a pu être vu comme un essai de conformation de la langue et du sujet Brésilien sous certains projets de puissance et de connaissance. Les résultats de la recherche ont montré, en réalité, un fonctionnement global du discours tendue et contradictoire de la collection sélectionnée, mettant en évidence un différend de et par les sens pour la langue et les sujets nationaux par l'Eglise, la science et l'Etat.

Mots-clés: Histoire de l'enseignement de la langue portugaise au Brésil. Manuels d'enseignement du Portugais. Analyse du Discours.

LISTAS DE FIGURAS

Capítulo 2

		Pág.
FIGURA 1	Títulos da Coleção F.T.D para os cursos primário e secundário na década de 1910	67
FIGURA 2	Títulos da Coleção F.T.D para os cursos primário e secundário na década de 1920	67
FIGURA 3	Títulos da Coleção F.T.D. para o ensino de língua materna na década de 1910.....	70
FIGURA 4	Títulos de Coleção F.T.D. de Língua Portuguesa (1ª versão).....	72
FIGURA 5	Títulos da Coleção F.T.D. de Língua Portuguesa na década de 1930.....	77
FIGURA 6	Capa do manual F.T.D. LPCE (1927).....	81
FIGURA 7	Normas da Coleção F.T.D.	85
FIGURA 8	Exercício do manual F.T.D./LP: “Palestra amistosa”	88

Capítulo 3

	Pág.
FIGURA 9	Epígrafes (em destaque) sobre língua..... 110
FIGURA 10	Orientação pedagógica constante do manual LPCM/M..... 114
FIGURA 11	Orientações sobre “correção dos trabalhos” (de composição) e “caracteres do ensino da língua” segundo os F.T.D./LP..... 115

Capítulo 4

FIGURA 12	Capa e folha de rosto do manual LPCP (1924)..... 132
FIGURA 13	Exemplo de estratégia didática do tipo pergunta-resposta..... 134
FIGURA 14	Exemplo de estratégia didática do tipo conceito-definição..... 134
FIGURA 15	Exemplo de atividades de exercitação 136
FIGURA 16	Sumário de “Exercícios de inteligência” do manual LPCE 139
FIGURA 17	Exemplos de exercícios “intuitivos” de descrição no manual LPCE..... 141
FIGURA 18	Lições sobre “composição” e “invenção”..... 143
FIGURA 19	Exemplos de atividades de composição..... 150
FIGURA 20	Comparação das capas dos manuais francês <i>Cours Moyen/Élémentaire</i> (1910) e brasileiro LPCE (1927)..... 153
FIGURA 21	Comparação dos conteúdos do manuais francês <i>Cours Moyen/Élémentaire</i> (1910) e do brasileiro LPCM (1925)..... 154

Capítulo 5

	Pág.
FIGURA 22	Capa do manual LPCSup (1925)..... 165
FIGURA 23	Epígrafes sobre autoria (em destaque) no manual LPCsup..... 169
FIGURA 24a	Exemplos de paratextos do manual LPCSup..... 188
FIGURA 24b	Exemplos de paratextos do manual LPCSup..... 189
FIGURA 25a	<i>Subsídios</i> relativos à noção de <i>dialeto</i> (em destaque) no manual LPCSup..... 191
FIGURA 25b	<i>Subsídios</i> relativos à noção de <i>dialeto</i> (em destaque) no manual LPCSup..... 192
FIGURA 26	Definições de gramática no manual LPCSup 197
FIGURA 27	Exemplos de paratextos do manual LPCSup/M..... 201
FIGURA 28	Anotações do exemplar LPCSup/M sobre subsídio do livro do aluno..... 202
FIGURA 29	“Pensamentos” apensados Ao manual LPCSup..... 204
FIGURA 30	Texto de orientação humorística apensado ao manual LPCSup..... 206
FIGURA 31	Texto sobre a importância da gramática (“resposta”) apensado ao manual LPCSup/M..... 206
FIGURA 32	Títulos da Coleção F.T.D. Língua Portuguesa (2ª versão)..... 212
FIGURA 33	Capa do manual LPG (1943)..... 214

FIGURA 34	Exemplo da distribuição de conteúdos e instruções metodológicas oficiais para o ensino de Português reproduzidas no manual LPG.....	219
FIGURA 35	Exemplo (1) de fechamento de sentidos no manual LPG.....	220
FIGURA 36	Exemplo (2) de fechamento de sentidos no manual LPG	220
FIGURA 37	A questão do “português no Brasil” no manual LPG	222
FIGURA 38	Exemplo de abordagem didática do conteúdo gramatical <i>Oração</i> no manual LPG.....	224
FIGURA 39	Página inicial da Lição Complementar do LPG.....	225
FIGURA 40	Normas da Coleção F.T.D. retomadas no manual LPG/M.....	226

LISTA DE QUADROS

Capítulo 3

	Pág.
QUADRO 1 Correspondência provável entre níveis/modalidades de ensino e títulos da Coleção F.T.D./LP (1ª versão).....	76

Capítulo 4

QUADRO 2 Conteúdos e atividades dos volumes da Coleção NMLP/F.T.D. (1ª versão).....	125
QUADRO 3 Dados quantitativos dos volumes da Coleção NMLP/F.T.D. (1ª versão).....	129

LISTA DAS PRINCIPAIS ABREVIATURAS E SIGLAS

A – GERAL

F.T.D./LP	Coleção F.T.D. de Língua Portuguesa
NMLP/F.T.D.	Coleção Novo Manual de Língua Portuguesa F.T.D.

B – TÍTULOS DA COLEÇÃO F.T.D. DE LÍNGUA PORTUGUESA (mais citados)

LPCP	(Novo) Manual de Língua Portuguesa – Curso Preparatório
LPCE	Novo Manual de Língua Portuguesa – Curso Elementar
LPCM	Novo Manual de Língua Portuguesa – Curso Médio
LPCSec	Novo Manual Língua Portuguesa – Curso Secundário
LPCSup	Novo Manual Língua Portuguesa Luso-Brasileira – Curso Superior
LPCC	Novo Manual Língua Portuguesa – Curso Complementar (Gramática histórica)
LPG	Novo Manual de Língua Portuguesa (Luso-Brasileira) – Gramática para as 4 séries do ginásio
ANT. F.T.D./3	Antologia F.T.D. – Terceiro Livro de Leitura
ANT. F.T.D./4	Antologia F.T.D. – Quarto Livro de Leitura
VLP	Antologia F.T.D. O Vernáculo ou Leituras Portuguesas

INTRODUÇÃO.....	18
1 ANÁLISE DE DISCURSO: ELEMENTOS PARA UMA ABORDAGEM LINGUÍSTICO-HISTÓRICA DO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS.....	32
1.1 UMA NOVA FORMA DE CONHECIMENTO DA LINGUAGEM.....	34
1.2 IDEOLOGIA E INTERPRETAÇÃO: POSIÇÃO E MOVIMENTO DE SENTIDOS.....	41
1.3 A RELAÇÃO DISCURSO/TEXTO, SUJEITO/AUTOR.....	44
1.4 A PRODUÇÃO DE SENTIDOS NA/PELA MEMÓRIA:.....	48
1.5 A HISTÓRIA NO/PELO DISCURSO SOBRE A LÍNGUA PORTUGUESA E SEU ENSINO.....	51
1.6 ANÁLISE DISCURSIVA DA COLEÇÃO NOVO MANUAL DE LÍNGUA PORTUGUESA F.T.D.: ASPECTOS METODOLÓGICOS GERAIS.....	55
1.6.1 Definição do <i>corpus</i>.....	56
1.6.2 Procedimentos da análise.....	58
2 A COLEÇÃO F.T.D. DE LÍNGUA PORTUGUESA: CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO E AUTORIA.....	60
2.1 A COLEÇÃO F.T.D. DE LIVROS DIDÁTICOS.....	61
2.2 A COLEÇÃO F.T.D. DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	68
2.2.1 Apresentação geral.....	68
2.2.2 Os manuais da primeira versão da Coleção F.T.D./LP.....	72
2.2.3 Autoria e efeitos-leitores.....	80
3 A COLEÇÃO F.T.D. DE LÍNGUA PORTUGUESA: PISTAS SOBRE O OBJETO DE ENSINO E OS MODOS DE ENSINAR.....	90
3.1 O OBJETO DE ENSINO: O MAIS RIGOROSO CULTO À RELIGIÃO, À PÁTRIA E À LÍNGUA.....	91
3.2 OS MODOS DE ENSINAR: O VERDADEIRAMENTE PEDAGÓGICO, ASSIMILÁVEL E APLICADO?.....	113

4 A COLEÇÃO NOVO MANUAL DE LÍNGUA PORTUGUESA F.T.D.: CONTROLE E DESISTORICIZAÇÃO DOS SENTIDOS DA LÍNGUA E DO SUJEITO.....	121
4.1 AS MÁQUINAS F.T.D./LP DE ENSINAR COISAS-DE-SABER.....	123
4.2 ESTRATÉGIAS DE EXPOSIÇÃO E EXERCITAÇÃO DE CONTEÚDOS NA COLEÇÃO NMLP/F.T.D.....	133
4.3 OS “NOUVEAUX MANUELS” DE LÍNGUA PORTUGUESA F.T.D.....	152
5 OS “NOVOS MANUAIS” DE LÍNGUA PORTUGUESA F.T.D.: ABERTURA E FECHAMENTO DOS SENTIDOS DA LÍNGUA E DO SUJEITO BRASILEIROS.....	163
5.1 O NOVO MANUAL DE LÍNGUA PORTUGUESA – CURSO SUPERIOR: A LÍNGUA DO BRASIL COMO QUESTÃO A INTERPRETAR.....	164
5.1.1 Apresentação geral.....	164
5.1.2 A questão da língua no/do Brasil: ser e não ser português.....	173
5.1.3 Uma (re)apresentação didática e polêmica da questão da língua no/do Brasil.....	185
5.2 O NOVO MANUAL DE LÍNGUA PORTUGUESA – CURSO COMPLEMENTAR: A LEGITIMAÇÃO CLÁSICA E ROMÂNICA DA LÍNGUA DO BRASIL.....	207
5.3 A “NOVA” VERSÃO DOS MANUAIS F.T.D DE LÍNGUA PORTUGUESA: ACOMODAÇÃO E RESISTÊNCIA.....	211
5.3.1 O Novo Manual de Língua Portuguesa – Gramática: o fechamento de sentidos do sujeito e da língua.....	218
CONCLUSÃO.....	227
REFERÊNCIAS.....	236

APÊNDICE A	Exemplares de manuais de língua portuguesa da Coleção F.T.D. – primeira versão (manuais gerais de língua e manual de gramática histórica).....	255
APÊNDICE B	Exemplares de manuais de língua portuguesa da Coleção F.T.D. – Primeira versão (livros de leitura).....	256
APÊNDICE C	Exemplares de manuais de língua portuguesa da Coleção F.T.D. (livros de literatura).....	256
APÊNDICE D	Exemplares de manuais de língua portuguesa da Coleção F.T.D. – Segunda versão.....	257
APÊNDICE E	Cronologia das reformas ortográficas no Brasil.....	258
ANEXO A	Capas de exemplares da primeira versão da Coleção F.T.D./LP.....	259
ANEXO B	Prefácios de José de Sá Nunes e Afrânio Peixoto sobre Coleção F.T.D./LP.....	262
ANEXO C	Textos que materializam o efeito de unidade religião/pátria/língua nos F.T.D./LP.....	264
ANEXO D	Índices das matérias de exemplares da primeira versão da Coleção F.T.D./LP.....	267
ANEXO E	Índices das matérias do exemplar do <i>Nouveau Manuel de Langue Française – Cours Moyem (Élémentaire)</i>	274
ANEXO F	Prefácios do manual LPCSup/M (1925).....	276
ANEXO G	Diagrama das divisões da gramática segundo Júlio Ribeiro (1881).	279
ANEXO H	Capas de exemplares da segunda versão da Coleção F.T.D./LP livros do aluno e do mestre.....	280

INTRODUÇÃO

O estudo da linguagem diz-nos muito sobre a natureza e sobre a história do homem.

Júlio Ribeiro. *Grammatica Portugueza*, 1881.

Esta investigação se inscreve, de modo geral, no âmbito dos estudos sobre o ensino de Língua Portuguesa, porém numa perspectiva ainda pouco explorada no domínio dos Estudos da Linguagem no Brasil: a do processo histórico de constituição da língua portuguesa (o português-língua nacional) como objeto de ensino (o português-língua escolar)¹.

Essa perspectiva pressupõe a existência de duas ordens de saber sobre a língua: a do saber científico ou metalingüístico e a do saber escolar(izado). Essas duas ordens de saber, no entanto, são intimamente relacionadas, uma vez que, de modo geral, os campos disciplinares acadêmicos têm seus equivalentes escolares.

Em face dessa íntima relação, aqui se tratará então da história do português do Brasil, tendo em vista a constituição da língua como objeto a ensinar/aprender, processo que se desenvolve em nosso país decisivamente a partir das últimas décadas do século XIX, em articulação com a configuração da própria ideia de língua nacional e de um saber metalingüístico ou científico sobre ela. Dessa forma, se tratará aqui do português também como saber próprio relativo ao Brasil.

Pensar a língua como saber a ensinar-aprender remete à noção de *disciplina escolar*, atualmente objeto do campo teórico chamado História das Disciplinas Escolares (HDE), que forneceu os primeiros subsídios para a delimitação do tema desta pesquisa.

Esse campo se constituiu entre o final dos anos 60 e início dos anos 70 do século XX, na Europa, a partir de pesquisas em torno da “história do currículo” e da “cultura escolar”,

¹ Ao longo de todo este trabalho, estarei me referindo quase sempre a esse Português-língua escolar como saber específico sobre a língua constituído internamente por uma rede complexa de objetos de ensino, dentre os quais, mais frequentemente a *gramática*, a *leitura* e a *escrita* (*composição* ou *redação*), e ainda como saber distinto daquele relativo à chamada língua literária, que, embora mais tardiamente, veio a se constituir, no âmbito escolar, como objeto de uma disciplina também própria, a Literatura. Não estou com isso, obviamente, negando a inter-relação, e mesmo sobreposição, ao longo da história, entre os objetos de uma e de outra disciplina.

alcançando grande repercussão a partir da década de 1990 com os estudos do francês André Chervel e do inglês Ivor Goodson².

A HDE se ocupa fundamentalmente do processo de emergência e transformação das disciplinas escolares, entendidas estas como uma das formas de organização da cultura escolar – o saber criado pela escola tendo em vista normas, práticas, teorias, finalidades e instrumentos a ela relacionados. A noção de disciplina, assim, para além de seus tradicionais significados ligados à ordenação didática de conhecimentos/conteúdos a transmitir ou inculcar, assim como à transposição ou à vulgarização de conhecimentos de referência, recebe um novo aporte, sendo então compreendida como construção social.

Essa mudança de perspectiva é o que justifica, segundo os teóricos da HDE, a relevância e necessidade de investigação da história das disciplinas escolares como objeto próprio³.

A legitimação acadêmica das disciplinas escolares como novo objeto de conhecimento forneceu o impulso inicial para a inscrição desta investigação no âmbito da história do ensino de língua e em particular da disciplina escolar Português⁴.

Uma outra motivação desta pesquisa advinda do campo da HDE foi o fato de aí se propor um deslocamento do universo da análise histórica. As investigações no campo da HDE levam em conta não somente o contexto macro (político, social, econômico, educacional), mas também, e às vezes principalmente, o contexto micro de análise (do

² Aproveito, na apresentação do campo da HDE, duas resenhas mais autorizadas: o primeiro capítulo da tese de Joanez Aparecida Aires (AIRES, 2006), intitulado “História das Disciplinas Escolares como campo de pesquisa”, e o artigo de Faria Filho *et al.* (2004) “A Cultura Escolar como categoria de análise e como campo de investigação da história da educação brasileira”. Tendo em vista o objetivo introdutório desta parte do trabalho, peço que me perdoem as grosseiras generalizações.

³ Para se ter uma idéia da diversidade de áreas em que se vem produzindo trabalhos na perspectiva da HDE, cabe mencionar aqui o levantamento feito por Joanez Aires (AIRES, 2006) sobre as disciplinas escolares objeto de investigação em nível de mestrado e doutorado, no Brasil, entre os anos de 1996 a 2005. Nesse levantamento foram constatados trabalhos sobre as disciplinas Geografia (1996), Educação Física (1997, 2004), Didática (1997, 1998), Matemática (1997), Canto Orfeônico (1998, 2005), Educação Moral e Cívica (1998), Química (1998), Filosofia (2000), História (2002, 2005), Física (2002), Língua Inglesa (2003), Ciências (2005). Observar que nenhum trabalho de pós-graduação sobre a história da disciplina Português foi identificado pela autora.

⁴ A diferença entre a língua tomada como idioma e a língua como disciplina escolar se marca no português do Brasil pelo contraste ortográfico entre o vocábulo *português*, com inicial minúscula, que remete à primeira noção, e *Português*, com inicial maiúscula, que remete à segunda. Essa diferença ortográfica e semântica é referendada pelas gramáticas brasileiras (cf. BECHARA, 1999, p. 103; NEVES, 2000, p. 958), mas não, de modo geral, pelos dicionários. O *Houaiss Eletrônico* (HOUAISS, 2001), embora adotando apenas a forma ortográfica minúscula *português*, é exceção, pois registra como uma das acepções deste verbete, ainda que um tanto restritivamente, a de “disciplina escolar, cujo objetivo é o ensino e aprendizado da língua portuguesa na sua variante culta, tanto oral quanto escrita”. O verbete “literatura”, por sua vez, é definido pelo mesmo dicionário, dentre outras acepções, como “disciplina escolar composta de estudos literários”.

entorno mais imediato do universo escolar). Isso se evidencia, sobretudo, na ampliação das fontes tradicionais de investigação da área, habitualmente documentos oficiais, legislação de ensino, etc., que passam a ser enriquecidas pela consideração de fontes mais concretas relativas às práticas escolares propriamente ditas, dentre as quais: livros didáticos, depoimentos e documentos das próprias instituições escolares e de seus sujeitos. A HDE promove assim, no estudo das disciplinas, um deslocamento de foco da relação sistema/escola/disciplinas para a relação disciplinas/escola/sistema, abrindo espaço para a observação de práticas singulares da realidade escolar.

O relevo heurístico de fontes até então desprezadas pela pesquisa, me convenceu da importância de tratar da história do ensino de Português tomando livros didáticos da disciplina com unidades de análise, entendendo ser esse material uma fonte mais direta para a compreensão da relação escola/sociedade e, no interior dessa relação, tendo a língua portuguesa como objeto, a observação da relação saber escolar/saber científico.

Um razão adicional para a essa escolha foi a constatação de que pouco se tem tratado, até o presente, da história do ensino de Português no que se refere ao papel que a produção didática a ela correspondente joga no processo de sua constituição histórica e simbólica, sobretudo quando considerado o nível secundário de ensino e a disciplina Português em seu conjunto⁵. De fato, os manuais de ensino de Português destinados ao nível secundário vêm sendo objeto de análise mais intensivamente a partir da década de 1980, porém, de modo geral, sob um enfoque predominantemente normativo-descritivo e sincrônico. As análises, assim, tendem a observar mais a adequação (e menos a relação histórica) dos conteúdos e

⁵ A pesquisa sobre os níveis elementares de escolarização da língua, ao contrário, já tem uma tradição de mais de duas décadas no Brasil, sendo desenvolvida, em geral, a partir da análise de livros de leitura e cartilhas. Exemplos dessa tradição são a existência do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) da Faculdade de Educação da UFMG, criado em 1990, e do projeto Memória de Leitura, do Instituto dos Estudos da Linguagem da UNICAMP, iniciado em 1992. Nos *sites* daquele centro e deste projeto se pode conferir listas bibliográficas de boa parte da produção intelectual brasileira sobre os temas da leitura, escrita, alfabetização, livros escolares, etc. Não se está negando aqui, também, a existência de investigações de ordem geral sobre o ensino de Português ou alguns de seus objetos particulares (a leitura, a escrita, etc.) e afins (a literatura). De fato, a história do Português, quer como língua materna quer como disciplina escolar, desde muito tempo vem sendo contada, mas apenas subsidiariamente, no contexto da história geral da educação brasileira, da história geral da língua portuguesa no Brasil, ou ainda a partir da construção de uma história de certos objetos particulares a ela relacionados: a história da leitura, da escrita ou da alfabetização (cf.: LAJOLO, 1982; ABREU, [1999]2007; LAJOLO, ZILBERMAN, 2003; FARIA FILHO, 1998; BATISTA, GALVÃO, 1999). Cabe registrar aqui ainda o relevante trabalho exploratório feito por Márcia Razzini (RAZZINI, 2000), que dedicou um capítulo de sua tese sobre a *Antologia Nacional*, de Carlos de Laet e Fausto Barreto, a um substancial e abrangente “breve histórico” do Português e da Literatura no ensino secundário brasileiro, tomando como referência os programas do Colégio Pedro II, bem como os livros escolares neles recomendados. Uma versão resumida desse capítulo pode ser encontrada em Razzini (2004).

atividades propostos nos manuais em face das teorias vigentes e dominantes sobre a linguagem bem como sobre os processos de ensino-aprendizagem (ex.: PEREZ, 1991; DIONISIO; BEZERRA, [2001] 2002). Nesse aspecto, diferem de estudos realizados em outras áreas disciplinares acadêmicas, que adotam uma perspectiva analítica articuladora das dimensões pedagógica, histórico-social e político-ideológica do ensino, de suas instituições e materiais pedagógicos (ex.: BATISTA, 1997; BITTENCOURT, 2002; SOARES, 2001).

Essas constatações indicaram assim uma carência, no âmbito da pesquisa acadêmica na área de Língua Portuguesa, quanto à abordagem dos livros didáticos de Português em dimensões outras, além das de ordem mais estritamente didático-metodológica e sincrônica. Por essa razão, resolvi me debruçar, de modo geral, nesta pesquisa, sobre a relação entre a história da disciplina Português e dos instrumentos didáticos (manuais de ensino) que vêm dando suporte a essa disciplina, instituindo inicialmente tal relação como **tema** a ser investigado. Isso inscreve esta pesquisa também no campo da História dos Livros e Edições Escolares e, em particular, num campo de investigação, ainda não claramente formulado, da História do Livro Didático de Português.

A esses pontos (ou “portos”) de ancoragem teórica mais gerais se ajunta, nesta pesquisa, uma abordagem discursiva da história do ensino de Português e de seus instrumentos de ensino, justificada a seguir.

Estando vinculado à área dos Estudos da Linguagem como professor universitário e com particular interesse pela Análise de Discurso, minha intenção, desde o primeiro momento, foi dar ao tema escolhido uma abordagem discursiva, considerando os manuais de ensino como um lugar de trabalho específico de produção de sentidos sobre a língua e o sujeito nacionais, o que possibilitava trabalhar não somente a memória historiográfica, documental (arquivo) sobre o ensino da língua, mas também a memória discursiva (interdiscurso), memória dos sentidos⁶.

A opção por tomar a Análise de Discurso como fundamento teórico de base me levou então a considerar a história do ensino de Português enquanto processo de produção de sentidos ou prática discursiva. Isso resultou na definição do **objeto** de investigação desta

⁶ A orientação teórica de análise de discurso a que se filia esta pesquisa será tratada no Capítulo 1.

pesquisa como sendo **a constituição de sentidos sobre a língua e o sujeito a ensinar/aprender no Brasil**⁷.

O que me propus a realizar nesta pesquisa foi então uma leitura específica da história do ensino de Português, ou antes, de uma pequena parte dela, sob o ponto de vista dos processos históricos de produção de sentidos, uma leitura entre outras possíveis no campo das teorias da linguagem, da língua, do discurso, etc. Esta é, aliás, a maneira como a reflexão no campo discursivo pode, a meu ver, contribuir para a história das disciplinas e dos livros escolares: como um dispositivo de análise dos discursos a partir dos quais, em diferentes conjunturas e sob diferentes materialidades textuais, tal história se manifesta e se constitui. Desse ponto de vista, a história de uma disciplina consistiria em entender os processos linguístico-históricos de constituição dos sujeitos e dos sentidos do ensinar/aprender na sociedade e, no caso da disciplina Português, a constituição dos sujeitos e dos sentidos do ensinar/aprender a língua. A história estará sendo entendida aqui, portanto, como processo de produção de sentidos por/para sujeitos da/na história.

Assim, para tratar do processo histórico de produção de sentidos do/sobre ensinar/aprender a língua no Brasil, elegi como postos de observação privilegiados manuais de ensino de Português da primeira metade do século XX, período este em que se desenvolve de forma significativa a pedagogização/escolarização da língua nacional. Quanto a isso, parti do pressuposto de que os manuais de ensino de Português, ao lado de outros objetos simbólicos⁸, são constitutivos da “identidade linguística escolar” brasileira, noção esta, no entanto, entendida não como algo fixo, um sentido *para sempre-lá*, mas como um movimento ou um percurso dos sentidos, “com suas determinações e deslocamentos” (ORLANDI, 2002c).

Em particular, escolhi como unidade de análise aquela que tudo indica ter sido a primeira coleção didática graduada de ensino de Português do século XX: a Coleção Novo Manual de Língua Portuguesa F.T.D. Essa coleção faz parte de um conjunto mais amplo de publicações para o ensino de Português da antiga editora F.T.D. que, além de manuais gerais de língua, incluía outros impressos didáticos (como antologias para o exercício da leitura).

⁷ A expressão *ensinar/aprender*, frequentemente utilizada nesta pesquisa, se refere, de modo geral, aos sentidos constituídos ou projetados para a língua e para os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem.

⁸ As gramáticas e os textos literários de autores nacionais, por exemplo.

A Coleção Novo Manual de Língua Portuguesa F.T.D. começou a ser publicada no Brasil ainda na primeira década do século XX, sendo a notícia mais antiga que conhecemos de sua existência datada de 1909, quando contava com apenas dois títulos. Em meados da década de 1920, no entanto, a coleção já compreendia seis diferentes títulos, que se mantiveram como tais até inícios da década de 1940, quando a coleção foi modificada, tendo em vista atender exigências da legislação oficial de ensino então baixada, ganhando nova configuração. Às diferentes configurações da Coleção F.T.D. de Língua Portuguesa de modo geral e dos manuais gerais de língua em particular (Coleção Novo Manual de Língua Portuguesa) nesses dois momentos denomino ao longo deste trabalho como primeira e segunda versão das respectivas coleções⁹.

O **objetivo principal** deste trabalho, portanto, foi analisar, no discurso da Coleção Novo Manual de Língua Portuguesa F.T.D., a produção de sentidos para a língua a ensinar/aprender, para os sujeitos dessa língua e, ainda, para os modos de ensinar/aprender tal língua nos dois momentos referidos¹⁰. Esses dois momentos da coleção selecionada, dadas suas condições de produção histórico-políticas e editoriais peculiares, forneceram um amplo espectro de elementos para a observação de sentidos atribuídos ao ensino de língua no Brasil.

A Coleção Novo Manual de Língua Portuguesa F.T.D. foi selecionada de um *corpus* preliminar de coleções didáticas de Português representativas da produção brasileira da primeira metade do século XX e reunido, sobretudo, ao longo dos anos iniciais da pesquisa (2007/2008).

⁹ Os parâmetros cronológicos que aparecem no título deste trabalho (1909-1943) remetem a essas duas fases da coleção selecionada, indicando a primeira data, genericamente, o momento de publicação dos primeiros títulos dos “novos manuais” de Língua Portuguesa; a segunda, o ano de publicação dos primeiros volumes adaptados à legislação de ensino oficial da década de 1940. Outras considerações sobre essa “cronologia” serão feitas no final do Capítulo 1, onde explicito as diretrizes metodológicas da pesquisa.

¹⁰ Não tive, portanto, a pretensão de exaustividade de fontes, meta por vezes perseguida por pesquisadores dos campos da HDE e da História dos Livros e Edições Didáticas. Assim, levando em conta o amplo espectro de instrumentos, práticas e discursos que participam da história de uma disciplina, a história do ensino de Português será aqui abordada de forma parcial, na medida em que focalizei centralmente apenas uma das instâncias pelas quais vem se constituindo: a da produção didática. Outros dispositivos didáticos, pedagógicos ou institucionais (decretos, leis, orientações pedagógicas, materiais de ensino, debates, textos científicos, etc.), no entanto, não deixarão de ser considerados subsidiariamente.

Após análise preliminar desse material, as seguintes constatações determinaram a escolha da Coleção F.T.D.:

- O fato de se tratar da primeira coleção graduada, do século XX, a abordar, no Brasil, o ensino de Língua Portuguesa de uma forma global, considerando um conjunto amplo de seus componentes: a gramática, a leitura, a produção de textos e mesmo a literatura, diferentemente dos manuais de até então, em geral, ainda que graduados, voltados mais especificamente para o ensino de gramática (compêndios de gramática) ou para a prática da leitura (livros de leitura).
- A longevidade de sua circulação, assim como sua mudança didático-editorial a partir dos anos de 1940. Esses elementos foram indícios da aceitação da coleção nos meios educacionais na época em que circulou e, portanto, da sua relevância para entender tanto a produção quanto a transformação de sentidos para o ensino de língua nos dois momentos considerados.
- Além disso, a análise da coleção representava uma novidade na pesquisa sobre livros didáticos de Português, uma vez que jamais tinha sido objeto de investigação, podendo assim fornecer dados inéditos sobre a história do livro didático de Português.

Escolhida então as unidades de análise, a **questão geral** a ser investigada ficou sendo:

- Como se dá, no discurso dos manuais da Coleção Novo Manual de Língua Portuguesa (em suas duas versões), a constituição/movimentação de sentidos para a língua a ensinar/aprender (o objeto de ensino), para os sujeitos dessa língua (os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem) e para os modos de ensinar/aprender a língua (os métodos de ensino)?

Tendo em vista ainda as particularidades das condições de produção histórico-políticas e editoriais da coleção selecionada, outras questões, mais específicas, se impuseram ao longo da análise, conforme explico a seguir.

As duas versões da Coleção F.T.D. se articulam intimamente com as condições políticas, históricas, científicas e educacionais dos dois primeiros períodos republicanos no Brasil (1889-1930 e 1930-1945), nos quais emerge e se consolida a forma de organização moderna do Estado brasileiro e do ensino secundário no país, sendo, portanto, um período marcado por demandas sociais e políticas em torno da nacionalidade e da modernização

científica e pedagógica. Nessa perspectiva, a análise da Coleção F.T.D. foi direcionada para as seguintes questões:

- Como essa produção didática para o ensino de Língua Portuguesa participa das demandas políticas, científicas e pedagógicas constitutivas da idéia de Estodonação no Brasil?
- Como isso repercute sobre a produção de sentidos para o objeto de ensino, o sujeito-aprendiz e o modo de ensinar/aprender nos manuais F.T.D.?

Além disso, no conjunto da produção didática brasileira de fins do século XIX e inícios do século XX, a Coleção F.T.D., tendo sido concebida e orientada por uma entidade religiosa católica (os Irmão Maristas), representa uma vertente não laica (religiosa) da literatura escolar do período (cf. BITTENCOURT, 2004). Desse modo, a coleção esteve no centro do debate entre duas ordens de discurso em disputa, a partir do advento da República: a do discurso religioso católico e a do discurso científico “moderno” e laico, abraçado pelo Estado. Isso levantou ainda algumas questões sobre a relação entre Igreja e Estado no discurso dos manuais analisados, a saber:

- Como esses manuais materializaram a posição da Igreja Católica frente à perda de sua hegemonia na formação moral e educacional do brasileiro decorrente da laicização do ensino no país decretada pelo regime republicano?
- Que efeitos têm as relações entre Igreja e Estado, no período recortado, sobre a representação da língua e do sujeito nos/pelos manuais F.T.D.?

Minha **hipótese geral** quanto a essas questões foi de que a Coleção F.T.D. articulava, segundo diferentes modos de relação, pelo menos três ordens de discurso – uma política, uma pedagógico-didática e uma científica – caracterizando assim o ensino da língua não apenas como questão de ordem pedagógica – a transposição didática da língua (objeto estudo) a objeto de ensino – mas também como questão de natureza política, isto é, de tentativa de conformação da língua e do sujeito brasileiros a determinados projetos de poder e de saber, funcionando assim como importante observatório da construção da identidade linguística, escolar e social do brasileiro na primeira metade do século XX.

Essa hipótese realça a complexidade das determinações históricas da coleção analisada, fornecendo assim elementos críticos para pensar os movimentos iniciais do ensino de língua no nosso país no século XX e suas relações com as condições atuais de sua prática histórica. Nessa perspectiva, esta pesquisa pretendeu trazer alguma contribuição não somente

para a compreensão do passado do ensino de língua, mas também do seu presente. Parto então do pressuposto de que todo saber, além de seu “horizonte de projeção”, isto é, de seu desejo de explicar ou pelo menos imaginar um futuro, tem um “horizonte de retrospectão” (AUROUX, 1992, p. 11), isto é, uma forma de relação com o passado.

A investigação que se empreende aqui, portanto, fornece elementos para a reflexão acerca da identidade histórica da área e do profissional do ensino de língua portuguesa. O investimento nessa questão, aliás, é urgente, na atualidade, tendo em vista um certo discurso dito pós-moderno que vem propagando a idéia de fragmentação ou de perda das identidades, nem sempre com muitas evidências e, no caso do ensino de Língua Portuguesa, num momento em que ainda conhecemos muito pouco do que fomos e somos. Desse modo, ainda que estejamos diante de uma mudança paradigmática nos campos da ciência e do ensino, concordo com Ghiraldelli (2000) que a nova “postura pedagógica” anunciada pela pós-modernidade sugere “novos modos de relacionamento” com o passado, mas não a negação ou destruição deste, sendo, portanto, mais do que relevante nestes tempos saber como as coisas vieram a ser como são e, talvez, como poderão seguir (não) sendo.

Esta pesquisa traz ainda algum subsídio para a reflexão sobre a história dos livros e impressos didáticos na primeira década do século XX, em especial, dos manuais de ensino de Português, na medida em que focaliza esse material como objetos simbólico constitutivo da história nacional, de suas instituições e formas de conceber o país e seus cidadãos, perspectiva analítica que aprofunda, de certa maneira, o enfoque teórico de materiais didáticos até então comumente realizado, sobretudo na área de Língua Portuguesa. O caráter, por assim dizer, não laico da coleção analisada, além disso, torna seu estudo de especial relevância, uma vez que pode ensejar comparações com outras coleções didáticas de Português tidas como laicas, avaliando, por exemplo, o peso de cada tendência na orientação do ensino de língua no Brasil.

Do ponto de vista de sua estrutura composicional, este trabalho se organiza em cinco capítulos. No primeiro, estabeleço as diretrizes teóricas e metodológicas que nortearam a pesquisa; no segundo, faço a descrição do *corpus* analisado e de suas condições de produção; nos demais, procedo a análise propriamente dita.

No Capítulo 1 – “A *Análise de Discurso*: elementos para uma abordagem linguístico-histórica do livro didático de Português” –, delimito alguns elementos teóricos do campo da Análise de Discurso (AD) de orientação pecheuteana e orlandina, a partir do qual proponho, nesta investigação, pensar o livro didático como objeto “de discurso” (discursivo) ou, em

outros termos, pensar o discurso do livro didático. Nesse capítulo, teço ainda algumas considerações sobre a abordagem da história da língua portuguesa e do seu ensino na perspectiva do Programa História das Ideias Linguísticas no Brasil, que tem a AD como referencial teórico, e indico, no seu final, as diretrizes metodológicas gerais da pesquisa.

No Capítulo 2 – “A Coleção F.T.D. de Língua Portuguesa: condições de produção e autoria” – situo as condições de produção históricas e editoriais imediatas de emergência, no Brasil, do empreendimento editorial F.T.D. e, com maior detalhamento, da Coleção F.T.D. de Língua Portuguesa; também nesse capítulo levanto alguns aspectos discursivos gerais do discurso dessa coleção de manuais de Português. O capítulo funciona como uma apresentação e descrição do *corpus* da pesquisa.

No Capítulo 3 – “A Coleção F.T.D. de Língua Portuguesa: pistas sobre o objeto de ensino e os modos de ensinar/aprender a língua” – abordo como é significado, no conjunto dos manuais da Coleção F.T.D./LP, o objeto de ensino e os modos de ensinar-aprender tal objeto. O capítulo aponta orientações discursivas gerais da coleção selecionada, cuja análise será aprofundada nos capítulos subsequentes.

No Capítulo 4 – “A Coleção Novo Manual de Língua Portuguesa F.T.D.: controle e desistoricização dos sentidos da língua e do sujeito” –, busco identificar sentidos constituídos para a língua e o sujeito a ensinar/aprender, tomando como unidades de análise apenas manuais F.T.D. de língua portuguesa em sentido estrito e observando neles a seleção, exposição e exercitação dos conteúdos de ensino (gramática, leitura, composição). Ainda nesse capítulo problematizo a filiação do discurso dos manuais selecionados a uma memória de sentidos referente à língua portuguesa e ao Brasil, constatando um efeito de apagamento dessa memória como uma das características de parte da Coleção Novo Manual de Língua Portuguesa F.T.D.

No Capítulo 5 – “Os ‘novos manuais’ de Língua Portuguesa F.T.D.: abertura e fechamento dos sentidos da língua e do sujeito brasileiros” –, a questão da filiação do discurso da coleção selecionada a uma memória de sentidos relativa à língua portuguesa e ao Brasil é aprofundada mediante análise de dois manuais específicos da coleção voltados para estágios mais avançados do ensino secundário. O funcionamento discursivo desses manuais se contrapõe, em aspectos significativos, ao dos analisados no capítulo anterior, na medida em que representam uma tomada de posição nacional e polêmica acerca dos sentidos da língua a ensinar/aprender e dos seus sujeitos, assinalando, assim, um mo(vi)mento de abertura de

sentidos no funcionamento da Coleção Novo Manual de Língua Portuguesa F.T.D. Essa abertura, conforme demonstro ainda nesse capítulo, contrastará com novos funcionamentos dos manuais F.T.D. quando de sua segunda configuração editorial, na década de 1940, cuja análise indica um movimento de fechamento e de legalização dos sentidos da língua e dos sujeito a ensinar/aprender.

ALGUMAS ADVERTÊNCIAS

a) Da língua com que (nos) escrevemos (n)a ciência e na história

Desde algum tempo antes desta pesquisa, venho experimentado em meus textos uma nova forma de relação com a língua que aprendi a falar, a escrever e, por exercer atividade profissional no campo da Linguagem, igualmente a questionar. Neste trabalho, dou continuidade a essa experimentação.

Assim, tomei posição aqui não somente sobre o objeto teórico que investigo, mas também, em alguns pontos, sobre a língua com que escrevi sobre esse objeto. Ou seja, **me** posicionei como sujeito-autor pesquisador, mas também, como sujeito-autor **da** língua, a par, é claro, de minha sujeição irrecorrível à língua.

Essa manifestação de autoria consistiu no acatamento intencional de certos usos linguísticos não abonados pela chamada *norma-padrão tradicional*, sobretudo em textos escritos. Tais usos dizem respeito, principalmente, a conhecidos e combatidos, e resistentes, fenômenos ou processos linguísticos constitutivos do português brasileiro relativos à colocação pronominal, à concordância verbal na chamada *voz passiva sintética* e à regência verbal.

No primeiro caso, o da colocação pronominal, dou preferência à próclise, em todos os casos em que essa me pareceu ser a colocação mais espontânea, não evitando o uso da ênclise, no entanto, quando, por razões eufônicas, a próclise se mostrou problemática. Entendo, portanto, que a preferência na escrita do português brasileiro, como ocorre na fala, deva ser a da colocação proclítica, mas que a ênclise não está interdita. Também não me furto de usar, às vezes, pronome oblíquo em início de frase, por julgar que se trata a interdição desse uso na escrita nada mais do que um tabu lingüístico (gramatical).

No caso da chamada voz passiva sintética, mantenho o verbo sempre no singular, entendendo se tratar de voz ativa com sujeito indeterminado, função esta exercida pelo pronome *se*, *indefinido*, esdruxulamente chamado pela tradição gramatical de “índice de indeterminação do sujeito”. O referendo dessa interpretação, além legitimar uso corrente (de que a frase “Aluga-se casas” é exemplo emblemático), implica uma descrição mais coerente para as estruturas ditas “passivas sintéticas” do que a do mirabolante “truque” da conversão

do objeto direto em sujeito passivo, utilizado tradicionalmente para justificar a concordância no plural entre verbo e objeto direto (!) convertido em “sujeito passivo”.

No caso da regência verbal, dispense o uso da preposição para alguns verbos, como *visar* e *proceder*, nas conhecidas “regências” que a tradição gramatical mais purista afirma ser indispensável a presença daquele “acidente”. O uso corrente da língua tem demonstrado ser facultativa a presença da preposição com tais verbos (“Procedeu o exame das provas/ao exame das provas” e “Assisti o/ao filme ontem”). Esse uso facultativo leva a uma reinterpretação da regência dos verbos mencionados (que passam de exclusivamente transitivos indiretos para opcionalmente transitivos diretos ou indiretos), porém não de suas especificidades semânticas, pois, como se sabe, não é o acidente formal da preposição que determina a significação de um verbo, mas a história e o contexto de seu uso.

Entendo que a legitimação de tais usos na escrita, e na escrita dita formal e acadêmica, contribui para romper com o prescritivismo gramatical autoritário de que nós, brasileiros, somos herdeiros e vítimas. Esse prescritivismo, também desinformado, sonega a existência da diversidade lingüística em nosso país, bem como dos processos de mudança por que passou nossa língua ao longo dos séculos, e com isso tem nos mantido historicamente presos a sentimentos de insegurança e baixa autoestima lingüística que nos tornam incapazes de reconhecer a identidade de nossa própria língua. Por isso, precisa ser combatido na teoria e na prática.

Não estou propondo, obviamente, o “vale-tudo lingüístico” de que são acusados os estudiosos da linguagem quando se propõem a tratar qualquer questão de língua fora dos parâmetros estreitos do certo ou errado da norma culta (“norma curta”) e dos “comandos paragramaticais”.

O que começo a compreender e defender é que o sujeito de/à língua(gem), sendo ou não especialista da área, tem que se colocar diante da (sua) língua não apenas numa posição pragmática de *enunciador*, repetidor da tradição, mas também numa posição histórica de *sujeito*. Ao falar/escrever temos que nos posicionar não somente **na** historicidade da língua, mas também **sobre** ela. E, no nosso caso, de autores (falantes/escritores) de uma língua resultante de um processo de colonização, essa é uma exigência ainda mais premente, pois temos uma língua cuja legitimação foi construída a partir de incontáveis processos de imposição, sobreposição, exclusão, etc., os quais refletimos (repetimos) em nossa fala/escrita, mas sobre os quais pouco refletimos (historicizamos), fato este contraditório, principalmente

no caso dos especialistas em linguagem. Já é tempo, então, de descolonizar, na teoria e na prática, a língua com que (nos) falamos e também a língua com que (nos) escrevemos¹¹.

b) Sobre as ortografias deste trabalho: as lutas da/na escrita da língua

As fontes primárias citadas e analisadas neste trabalho – de final do século XIX a inícios da década de 1940 – fornecem numerosos elementos que permitem compor um quadro da movimentação de sentidos em torno da constituição e legitimação da língua a ensinar/aprender no/do Brasil. Essa movimentação, conforme será demonstrado através da análise da coleção didática selecionada, se caracteriza por uma grande heterogeneidade de posições, pondo em realce uma historicidade tensa, marcada pela disputa de/por sentidos. Essa tensão discursiva se manifesta no material citado e analisado também pela heterogeneidade de suas escritas ou das diferentes ortografias acatadas nos textos. Assim, ainda que não tenha tomado esse aspecto como objeto específico de análise, a fim de reiterar a forma de historicidade observada, mantive nas citações de todas as fontes suas escritas originais.

Em face desse reconhecimento da importância heurística das diferentes escritas de uma língua, tomei ainda a decisão de não apagar aqui a historicidade ortográfica do conjunto deste texto, escrito num período de transição entre duas normas. Assim, para marcar essa transição, nas partes pré e pós-textuais deste trabalho, últimas realizadas, escrevo segundo a nova ortografia aprovada em 01/01/2009, em regime de transição com a anterior até 2012. Nos capítulos, no entanto, mantenho a norma ortográfica anterior, segundo a qual foram de fato escritos.

¹¹ Como não cabe aqui uma discussão aprofundada desse tema, remeto o leitor, para começar, aos trabalhos de Marcos Bagno (BAGNO, 2003, 2009), Carlos Alberto Faraco (FARACO, 2008) e Eni Orlandi (ORLANDI, 2009).

Capítulo 1

A ANÁLISE DE DISCURSO: ELEMENTOS PARA UMA ABORDAGEM LINGUÍSTICO-HISTÓRICA DO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS



Naédja Maciel. *Tea Pot*, 2008.

O sentido pode ser cercado, ele escapa sempre.

Malidier. *A Inquietude do Discurso*.

Difícilmente escapamos aos sentidos tal como eles se apresentam e se representam. E eles não são por isso uma ameaça: são antes um convite à vida, à experiência, à história, à interpretação.

Orlandi. *As Formas do Silêncio*.

1 A ANÁLISE DE DISCURSO: ELEMENTOS PARA UMA ABORDAGEM LINGÜÍSTICO-HISTÓRICA DO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS

A abordagem da língua portuguesa e de seus materiais de ensino tentada neste trabalho tem como pressuposto teórico geral uma concepção discursiva da língua, definida a partir do campo de investigação da *Análise de Discurso* fundada por Michel Pêcheux, na França, e desenvolvida largamente no Brasil por Eni P. Orlandi. Esse campo de investigação, cabe observar, é uma tendência de análise de discurso específica dentre as existentes na atualidade, a qual sustenta uma formulação teórica particular da relação entre linguagem, sujeito e ideologia, subsumida numa concepção própria de *discurso*.

Neste capítulo, faço então uma apresentação geral de alguns elementos teóricos dessa *Análise de Discurso* (também aqui denominada AD) que foram relevantes para a compreensão do objeto desta pesquisa (seções de 1.1 a 1.4). Em seguida, teço algumas breves considerações acerca da abordagem da história da língua portuguesa e do seu ensino na perspectiva do Programa História das Idéias Lingüísticas no Brasil, que tem a AD com referencial teórico (seção 1.5). Na última seção (1.6), ainda, indica as orientações metodológicas gerais da pesquisa.

Antes de dar seguimento a esses aspectos teóricos, um esclarecimento de ordem terminológica e teórica se faz necessário. Com o uso da expressão *Análise de Discurso*, estarei me referindo, neste trabalho, a uma filiação teórico-analítica de estudo, conforme já mencionado, e não ao campo geral, um tanto indefinido, das investigações que tomam o discurso como tema ou objeto, comumente chamado de “Análise do Discurso”. Cumpre ressaltar também que, em face de seu desenvolvimento histórico diferenciado, a filiação teórica particular mencionada somente pode ser denominada “Análise de Discurso **Francesa**” se o adjetivo pátrio for entendido como referência ao seu lugar de emergência histórico-teórica. De outro modo, se cai também na indistinção das diferentes tendências de análise de discurso que hoje coexistem na França sob o mesmo rótulo ou rótulo similar. A propósito disso, cabe lembrar o equívoco da vinculação de Pêcheux, fundador da AD, a uma “escola francesa de análise de discurso” (ORLANDI, 2005, p. 75), já que, depois da morte desse autor, essa tal “escola francesa” tem sido um nome dado a trabalhos “de muitas e diferentes

ordens teóricas, metodológicas e que nada têm de articulado em seus procedimentos”, formando um “pacote” sem consistência interna e histórica, no qual são incluídos, além da “análise de discurso” de orientação pecheutiana, os estudos da pragmática, da lingüística textual, da teoria da enunciação, dentre outros. Essas observações, no entanto, não visam impor um “policiamento terminológico” (MAINGUENEAU, 2007) às tendências de “análise de/do discurso” existentes, mas apenas a demarcação do que acredito ser um espaço teórico próprio de interpretação em meio a outros.

1.1 UMA NOVA FORMA DE CONHECIMENTO DA LINGUAGEM

No campo teórico da *Análise de Discurso*, a linguagem é compreendida como um fato constitutivo da existência humana, e não apenas um instrumento de comunicação, tendo em vista exercer a “mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social” (ORLANDI, 2000, p. 15). Desse modo, se entende que pela linguagem e na linguagem o ser humano manifesta sua capacidade (simbólica) essencial de “significar e significar-se”, ou seja, de produzir sentidos – ser sujeito da linguagem – e de se produzir como sentido – ser sujeito à linguagem.

Na AD, entretanto, a instância simbólica é focalizada enquanto *discurso*, este uma ordem própria, de natureza sócio-histórica, constituída pela relação da *língua* com sua *exterioridade*, tendo essas categorias também definições próprias. A língua é entendida como materialidade lingüístico-histórica – sistema significante sujeito à falha, ao deslocamento de sentidos – e não apenas como “materialidade” empírica, abstrata ou formal (ORLANDI, 2001a). A exterioridade, por seu lado, é pensada em termos de “condições de produção do discurso”, compreendendo isso um conjunto de elementos que inclui os sujeitos, as circunstâncias imediatas da enunciação – o eu, o aqui e o agora – o contexto sócio-histórico-ideológico mais amplo e, sobretudo, a *memória discursiva*, que é o espaço exterior significante a partir do qual se produz sentidos (ORLANDI, 2000, p. 30).

O elemento novo introduzido nesse enfoque da linguagem diz respeito ao fato de que a produção de sentidos não é entendida como uma correspondência direta entre significado e significante nem tão pouco entre língua e contexto (situação). Se sustenta em AD que o sentido formulado em uma prática social de linguagem é sempre função de sentidos-outros, “já-ditos”, dado que “só podemos dizer (formular) se nos colocamos na perspectiva do dizível

(interdiscurso, memória)” (p. 34). Em outros termos, os sentidos só fazem sentido pela (re)filiação em redes de significação historicamente constituídas.

Pensar o discurso como materialidade vincula a teoria da AD ao Marxismo, sobretudo ao materialismo histórico, uma de suas filiações teóricas. Essa filiação, entretanto, se faz também de um modo próprio, sobretudo com as elaborações teóricas de Michel Pêcheux, a partir de meados da década de 1970, nas quais este autor busca articular constitutivamente as noções de *ideologia* e *discurso* (portanto, de ideologia, língua e história), e de Eni Orlandi, que, posteriormente, estabelece uma relação de sentidos inovadora¹² entre ideologia e interpretação. Nesta subseção e na seguinte, assim, explico esses dois desenvolvimentos teóricos originais, como um gesto de reconhecimento (identificação) meu nessa vertente de análise de discurso e dos dois autores mencionados na fundação de um novo campo de conhecimento sobre o discurso¹³.

A articulação referida entre ideologia e discurso é consolidada nas formulações de *Semântica e Discurso: uma Crítica à Afirmação do Óbvio* (PÊCHEUX, [1975] 1997a), livro considerado por Maldidier ([1984] 2003, p. 44) como “o cruzamento de todos os caminhos de Michel Pêcheux”. Nesse livro, particularmente na terceira parte, intitulada Discurso e ideologia(s), Pêcheux expõe as bases de sua “teoria materialista do discurso”, naquele momento fortemente inspiradas nas teses de Althusser sobre a interpelação ideológica.

De fato, a possibilidade efetiva do novo campo de conhecimento da Análise de Discurso ocorre quando, a partir de uma (re)leitura do ensaio *Aparelhos Ideológicos do Estado*, de Althusser ([1970] 1998), Pêcheux potencializa o vínculo entre a questão da constituição do *sujeito ideológico*¹⁴, desenvolvida naquele texto, e a questão da constituição do sentido.

¹² Os termos *inovador*, *fundação*, *original* não são utilizados aqui no sentido de *origem* ou *causa intencional e primeira* de um fato ou acontecimento, mas de filiação de sentidos diferente.

¹³ Sobre as formas atuais de retomada dos fundamentos da AD, ver Agustini (2005).

¹⁴ De acordo com a teoria althusseriana, a expressão “sujeito ideológico” é tautológica. Aqui serve, no entanto, para uma aproximação inicial. A relevância heurística da noção de Ideologia formulada por Althusser não foi compreendida em sua época, da mesma forma que ainda hoje não se compreende a relação da AD com esta noção. Daí, a necessidade de retomada desses fundamentos teóricos.

Para Althusser, a Ideologia é a instância mediadora da subjetivação, tendo uma função dupla e contraditória: de *reconhecimento* ou identificação do indivíduo como sujeito e de *desconhecimento* da natureza do processo mesmo mediante o qual o indivíduo se torna sujeito. A Ideologia, assim, funcionaria produzindo evidências “subjetivas” que dão ao indivíduo a ilusão (necessária) de autonomia, ao mesmo tempo, dissimulando ou apagando, no momento mesmo em que se produzem tais evidências, o fato de que o sujeito é um processo, e não causa em si e de si. Althusser explica ser este o “efeito ideológico elementar” pelo qual vivemos “espontaneamente” ou “naturalmente” na Ideologia¹⁵. A ideologia, portanto, é “uma representação da relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência” (ALTHUSSER, 1998, p. 85). Representação “imaginária”, não por ser fantasiosa, alienada, mas por não corresponder isomorficamente à realidade; representação da “relação” com as condições reais de existência, e não “das” condições de existência.

Essa interpretação althusseriana da ideologia diverge dos sentidos a ela atribuídos nas chamadas “obras de juventude” de Marx, a exemplo de *A Ideologia Alemã* e *Questão Judaica*, que remetem às idéias negativas de dominação/alienação e deformação/ilusão¹⁶.

Ao contrário disso, é o funcionamento contraditório da Ideologia que, segundo Althusser, torna essa noção uma questão de interesse teórico, uma questão de conhecimento, e não de mera dominação, alienação:

[...] o reconhecimento de que somos sujeitos, que funcionamos nos rituais práticos da vida cotidiana mais elementar [...] nos dá apenas a “consciência” de nossa prática incessante (eterna) do reconhecimento ideológico – a consciência dele, ou seja o seu *reconhecimento* – mas não nos dá o *conhecimento* (científico) do mecanismo deste reconhecimento. (ALTHUSSER, 1998, p. 95-96, grifos do autor)

Ainda segundo Althusser, enquanto forma de reconhecimento/desconhecimento para o sujeito, a Ideologia é uma instância sem exterior. Entretanto, é exterioridade para a realidade e

¹⁵ Pêcheux batizará esse funcionamento ideológico, jocosamente, de “efeito Munchhausen”, em alusão ao “modesto” e hábil Barão que, tendo caído com seu cavalo em um campo de areia movediça, consegue se salvar soerguendo a si mesmo (e ao seu cavalo) pelos próprios cabelos.

¹⁶ Segundo Althusser (*op. cit.*, p. 81), *ideologia* em Marx corresponde a um “sistema de idéias, de representações que domina o espírito de um homem ou de um grupo social” ou a uma “deformação imaginária das condições de existência dos homens” (*ibid.*, p. 87).

para a ciência. Ou seja, para o sujeito, a Ideologia é a evidência de si; para o cientista, é a evidência do funcionamento contraditório daquela relação.

A partir das teorizações de Althusser sobre a Ideologia e o sujeito, rapidamente pontuadas acima, é que Pêcheux desenvolve sua reflexão sobre o sujeito e o sentido do/no discurso.

Para Pêcheux, as evidências subjetivas da ideologia¹⁷, pelas quais o sujeito se reconhece como tal, se fundam numa suposta “transparência da linguagem” que mascara o que denomina “o caráter material do sentido das palavras e dos enunciados” (PÊCHEUX, 1997a, p. 160), ou seja, o fato de que o sentido é determinado pelas formações e posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico¹⁸. Essas formações, segundo Pêcheux, têm uma contrapartida na linguagem, que é a *formação discursiva*, noção introduzida por ele para designar a instância discursiva que “determina o que pode e deve ser dito” numa conjuntura dada, ou seja, as condições para o exercício da função enunciativa ou para enunciar e significar numa determinada prática de linguagem.

Transferida para o campo do discurso, a tese althusseriana da interpelação do indivíduo em sujeito pela Ideologia¹⁹ é então reinterpretada por Pêcheux como interpelação dos indivíduos em *sujeitos-falantes* (“em sujeitos de *seu* discurso”) pelas formações discursivas.

A formação discursiva, por sua vez, mantém relação com um exterior que a determina – o *interdiscurso*: o já-dito ou sempre-já da ideologia – e que também funciona pela dissimulação:

¹⁷ Althusser distingue Ideologia (com inicial maiúscula) – o mecanismo ideológico, estrutura-funcionamento de ordem geral, trans-histórica que medeia a relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência – e ideologia (com inicial minúscula) – instância particular, concreta, vinculada a determinada formação social e ideológica. Pêcheux utiliza sempre inicial minúscula na palavra *ideologia*, ainda que se refira à noção que Althusser grafava com maiúscula.

¹⁸ A questão do sentido é também sugerida por Althusser no ensaio já referido, no trecho em que afirma: “Como todas as evidências, inclusive as que fazem com que uma ‘palavra designe uma coisa’ ou ‘possua um significado’ (portanto inclusive as evidências da ‘transparência’ da linguagem), a evidência de que vocês e eu somos sujeitos – e até aí que não há problema – é um efeito ideológico – o efeito ideológico elementar” (ALTHUSSER, 1998, p. 94).

¹⁹ A interpretação dessa tese, segundo o próprio Althusser, é que “só há ideologia pelo sujeito e para os sujeitos” (ALTHUSSER, 1998, p. 93), ou seja, que a ideologia é constitutiva do sujeito.

[...] o próprio de toda formação discursiva é dissimular, na transparência do sentido que nela se forma, a objetividade material contraditória do interdiscurso, que determina essa formação discursiva como tal, objetividade material essa que reside no fato de que “algo fala” (*ça parle*) sempre “antes, em outro lugar e independentemente”, isto é, sob a determinação das formações ideológicas. (PÊCHEUX, 1997a, p. 162)

Pêcheux associa o interdiscurso às noções de Sujeito (Althusser) e de Outro (Lacan), observando que o “assujeitamento ao Outro ou ao Sujeito” corresponde ao “processo natural e sócio-histórico pelo qual se constitui-reproduz o efeito-sujeito como *interior sem exterior* [origem do sentido]” (p. 163, grifos do autor,).

A propósito da noção de assujeitamento, cabe destacar a autocrítica feita por Pêcheux quanto ao modo como a havia considerado no dispositivo teórico por ele formulado em *Semântica e Discurso*: para o autor, nessa obra, havia levado por demais a sério “a ilusão de um sujeito-ego-pleno em que nada falha” (PÊCHEUX, [1978] 1997b, p. 300). Esse exagero, admite, resultava da primazia da teoria (marxista-leninista) sobre a prática que então, inconscientemente, dominava o livro, configurando uma “pedagogia da ruptura” da interpelação-assujeitamento pela sua “rememoração teórica”, o que contornava, pelo poder unificador da consciência, a irrupção “incessante” do inconsciente no sujeito²⁰.

A partir dessa reflexão, Pêcheux vai realçar não haver interpelação-assujeitamento sem falhas, já que o inconsciente deixa suas marcas na *forma-sujeito*²¹: “os traços inconscientes do significante não são jamais ‘apagados’ ou ‘esquecidos’, mas trabalham, sem se deslocar, na pulsação sentido/*non-sens* do sujeito dividido” (p. 300, grifos do autor). Essa retificação, portanto, flexibiliza a interpelação-assujeitamento, articulando a ela as noções de *falha* e de *resistência* (do sujeito e dos sentidos). A propósito disso, sugere Pêcheux:

²⁰ Terceiro anexo da versão inglesa de *Semântica e Discurso*, intitulado “Só há causa daquilo que falha...”, texto em que o autor dá início à revisão de suas posições políticas anteriores, criticando a pretensão do Marxismo, da Psicanálise e da Lingüística de quererem controlar “o trânsito entre os continentes da História, do Inconsciente e da Linguagem” (PÊCHEUX, 1997b, p. 293), mas onde, também, contesta as interpretações políticas e funcionalistas dadas a Althusser e à tese do assujeitamento.

²¹ Essa expressão é tomada emprestada de Althusser (*apud* PÊCHEUX, 1997a, p. 183), para quem “todo indivíduo humano, isto é, social, só pode ser agente de uma prática se se revestir da *forma de sujeito*”, sendo esta “a forma de existência histórica de qualquer indivíduo, agente das práticas sociais”.

O lapso e o ato falho (falhas do ritual, bloqueio da Ordem ideológica) bem que poderiam ter alguma coisa de muito preciso a ver com esse ponto sempre-já aí, essa origem não-detectável da resistência e da revolta: formas de aparição fugidias de alguma coisa “de uma outra ordem”, vitórias ínfimas que, no tempo de um relâmpago, colocam em xeque a ideologia dominante tirando partido de seu desequilíbrio. (p. 301)

Daí, acredito, os pontos de inflexão, afirmados no final do mesmo texto, de que a) “não há dominação sem resistência” e b) “ninguém pode pensar do lugar de quem quer que seja”.

Essas reformulações ganham novos contornos, e mais ousados, em uma das últimas conferências de Pêcheux, proferida na Universidade de Illinois Urbana-Champaign em 1983. No texto dessa conferência, intitula *Discurso: Estrutura ou Acontecimento* (PÊCHEUX, [1982] 1990), se propõe um deslocamento mais radical nas “posições de trabalho” – da análise de discurso, das “alturas teóricas” para os “espaços infraestatais que constituem o ordinário das massas” (p. 48) –, tendo em vista uma aproximação teórica e de procedimentos entre as “práticas da análise da ‘linguagem ordinária’” e as “práticas de ‘leitura’ de arranjos discursivo-textuais” ou, em outros termos, um novo engajamento: em “maneiras de trabalhar sobre materialidades discursivas, implicadas em rituais ideológicos, nos discursos filosóficos, em enunciados políticos, nas formas culturais e estéticas, através de suas relações com o cotidiano, com o ordinário do sentido” (p. 49).

Essas novas posições de trabalho deveriam, segundo Pêcheux, afastar dos pesquisadores o fantasma de qualquer ciência-régia com pretensão de unificar a “multiplicidade heteróclita das coisas-a-saber” ou de assegurar “o controle sem risco da interpretação” (p. 35), como tinham desejado a Escolástica aristotélica, o Positivismo moderno e o Marxismo. Além disso, três exigências deveriam levadas em conta no trabalho com a língua e o discurso (p. 50-55):

- a primeira seria considerar a língua em sua materialidade real, isto é, tomando “o fato lingüístico do equívoco como fato estrutural implicado pela ordem do simbólico” e, portanto, deslocando a pesquisa lingüística da *obsessão da ambigüidade* (“lógica do ou...ou”) “para abordar o próprio da língua através do papel do equívoco, da elipse, da falta, etc. ...”;

- a segunda, conseqüência da primeira, consistiria na assunção do princípio de que toda descrição está sujeita ao equívoco da língua e que, portanto, não há metalinguagem que reduza/traduza o real. Nesse princípio, para Pêcheux, estaria subsumida a “questão das disciplinas da interpretação”, dentre as quais se encontra a AD, ou seja, o fato de que a descrição “abre sobre” a interpretação, colocando em jogo o “espaço virtual de leitura” do “discurso-outro” ou “a insistência do outro como lei do espaço social e da memória histórica, logo como o próprio princípio do real histórico”;
- a terceira e última exigência seria prevenir o trabalho discursivo contra uma concepção estrutural da discursividade em que o acontecimento é absorvido pela estrutura – quer seja esta um transcendental histórico quer uma estrutura semiótica voltada à repetição.

Sobre essa última exigência, observa ainda Pêcheux (p. 56):

Não se trata de pretender aqui que todo discurso seria um aerólito miraculoso, independente das redes de memória e dos trajetos sociais nos quais ele irrompe, mas de sublinhar que, só por sua existência, todo discurso marca a possibilidade de uma desestruturação-reestruturação dessas redes e trajetos: todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação, na medida em que ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho (mais ou menos consciente, deliberado, construído ou não, mas, de todo modo atravessado pelas determinações inconscientes) de deslocamento no seu espaço [...]

O discurso assim remete a uma “estrutura” (enquanto rede de memória, espaço de identificação), mas não se reduz nela, visto que é também acontecimento (agitação nas filiações).

Dessas considerações decorrem duas implicações teóricas da abordagem dos LDs, nesta pesquisa:

a) em primeiro lugar, esse material é tratado enquanto acontecimento discursivo e, dessa maneira, conforme sugere Pêcheux (1990), se busca aqui não negar, pela evidência de uma interpretação, a “equivocidade” de seu acontecimento;

b) em segundo lugar, se entende esses instrumentos simbólicos como peças próprias no jogo constitutivo de poder/saber da sociedade, ficando descartado assim o pressuposto de

uma relação rigidamente polarizada e inescapável entre um poder institucional superior e a produção desses instrumentos.

Essas orientações diferenciam esta investigação das pesquisas sobre conteúdos e métodos do LD que tendem à idealização desse material, ou por tratarem dele como “acontecimento” jamais realizado plenamente (abordagens pessimistas) ou como objeto a se realizar num futuro incerto, pela intervenção dos agentes envolvidos na sua produção e mesmo avaliação (abordagens otimistas).

A perspectiva discursiva que aqui se adota, numa direção outra, buscou observar o LDP em seu acontecimento singular, como objeto histórico-político, lugar ao mesmo tempo de constituição e de movimento de sentidos, e para o qual, antes de se pretender fixar, de uma vez por todas, uma interpretação, já sabida ou desejada, cabe ex-pôr as interpretações mediante as quais se constitui(u). E essa não é uma posição neutra, mas cientificamente comprometida com uma leitura não-subjetivista do objeto *livro didático*.

1.2 IDEOLOGIA E INTERPRETAÇÃO: POSIÇÃO E MOVIMENTO DE SENTIDOS

A noção de *interpretação* é também ressignificada na perspectiva teórico-analítica da AD, a partir de uma compreensão discursiva. De acordo com Orlandi, a ideologia, mecanismo estruturante do sujeito e do sentido, se materializa na linguagem enquanto processo de produção de sentidos:

[...] a ideologia será então percebida como o processo de produção de um imaginário, isto é, produção de uma interpretação particular que apareceria, no entanto, como interpretação necessária e que atribui sentidos fixos às palavras, em um contexto histórico dado. (ORLANDI, 1996, p. 65)

Essa articulação entre ideologia e interpretação, segundo a mesma autora, tem uma dupla vantagem: por um lado, torna mais acessíveis os modos de existência da própria ideologia, tendo em vista atribuir a ela uma materialidade simbólica; por outro, dá mais visibilidade a suas relações com o sujeito, o sentido, a língua, a história e o inconsciente.

A interpretação, no entanto, em virtude de seu funcionamento ideológico, se caracteriza por um efeito contraditório: de se produzir como evidência sonhando o processo

pelo qual isso acontece, ou seja, produz ao mesmo tempo a evidência e o equívoco. Daí a definição do discurso em Pêcheux (1990) como uma “necessidade equívoca”. Para realçar o funcionamento contraditório da produção de sentidos, Orlandi propõe que a prática de linguagem seja encarada como um “gesto de interpretação”, um gesto sobre o simbólico, isto é, sobre o horizonte da significação: “o gesto de interpretação é o que – perceptível ou não para o sujeito e/ou seus interlocutores – decide a direção dos sentidos, decidindo, assim, sobre sua (do sujeito) direção” (ORLANDI, 1996, p. 22). Desse modo, pensar a interpretação não é apenas confirmar os sentidos formulados sob o efeito necessário da ideologia, mas compreender o gesto (simbólico) que torna possível certa interpretação em meio a outras (possíveis, prováveis) ou, como diria Orlandi (2001a), na “variança” da formulação.

É, portanto, na perspectiva da relação entre ideologia e interpretação que analiso, neste trabalho, os manuais de português selecionados, nisso também divergindo das análises de livros didáticos (LDs) que esposam uma concepção negativa de ideologia como deformação e dominação. Além disso, numa orientação igualmente diferenciada de muitos trabalhos, não pretendo tomar os autores dos LDs como sujeitos “bem” ou “mal” intencionados, mas como sujeitos de/aos discursos.

As formulações até aqui indicadas levam ainda à questão das *posições de interpretação* ou das diferentes configurações discursivas que assume o sujeito em face da interpretação/leitura²² dos objetos simbólicos, inclusive dos objetos da ciência. A esse respeito, Orlandi (1996, 1998, 2001a), pensando particularmente a leitura, distingue três posições sujeito-leitor: o “sujeito-leitor comum”, o “sujeito-leitor crítico” e “sujeito-leitor analista”. O primeiro lê a partir de sua posição de sujeito, estando mais fortemente afetado pelo efeito ideológico do apagamento da alteridade; o segundo lê refletindo sobre sua posição de sujeito e as condições de produção de sua leitura; o terceiro expõe, mediado por um dispositivo teórico, o movimento da interpretação²³.

²² Para Orlandi (1996, p. 87-8), a noção de interpretação é mais geral, recobrando as de leitura e de produção, já que em ambos estes casos o sujeito interpreta pela filiação ao interdiscurso. Daí a autora, por analogia com a expressão “gesto de leitura”, referida por Pêcheux (1994), falar em “gesto de interpretação”. Em relação à produção de textos, é possível, pela mesma analogia, falar em “gesto de formulação”. Nos três casos, a metáfora do “gesto” remete ao processo de produção de sentidos enquanto movimento do/no simbólico, mais do que como ato ou ação dos sujeito na interação.

²³ Nos dois textos em que trata dessa questão – o livro *Interpretação: Autoria, Leitura e Efeitos do Trabalho Simbólico*, de 1996, e o artigo “Análise de Discurso e Interpretação”, constante na coletânea *Discurso e Texto: Formulação e Circulação os Sentidos*, de 2001 –, Orlandi somente menciona os gestos do sujeito comum e do analista. Na Introdução deste livro, no entanto, a autora faz referência a uma posição sujeito-leitor crítico diferente do leitor analista.

Essa divisão do sujeito-leitor é compatível com as três “modalidades discursivas de funcionamento subjetivo” ou de “tomada de posição” do sujeito aventadas por Pêcheux em *Semântica e Discurso* (PÊCHEUX, 1997a, p. 214 *et seq.*). Duas dessas modalidades, segundo esse autor, seriam “evidentes” ou “subjetivas”, na medida em que mais submetidas ao efeito ideológico elementar; entretanto, com graus de diferença. A primeira delas diria respeito a uma posição de “assujeitamento livremente consentido”, segundo a qual o sujeito da enunciação coincidiria com a forma-sujeito da formação discursiva ou com o *sujeito universal* (para Pêcheux, nos idos de 1975, o sujeito da ciência ou o sujeito político), havendo então uma “tomada de posição” pela *identificação plena*. Na segunda modalidade subjetiva, “ainda sobre o terreno da evidência”, haveria uma *separação* (distanciamento, dúvida, questionamento, contestação, revolta...) do sujeito universal, na forma de uma “luta contra a evidência ideológica” ou de uma *contra-identificação* com a formação discursiva imposta ao sujeito enunciador. A terceira modalidade de “funcionamento subjetivo” seria a da *desidentificação* com a formação discursiva e sua forma-sujeito, consistindo, porém, não na anulação dessas instâncias, mas numa espécie de “transformação-deslocamento”, “desarranjo-rearranjo”, na base dos quais estaria a ciência (marxista-leninista) e a política (do proletariado). Essa terceira modalidade seria a única de natureza não-subjetiva, na medida em que poria em questão a própria formação discursiva e seu funcionamento.

A analogia entre as modalidades subjetivas de Pêcheux e as modalidades de leitor propostas por Orlandi possibilitam algumas observações adicionais acerca dessas últimas.

Parece claro que o sujeito-leitor comum e o sujeito-leitor crítico são ambos efeitos de evidência do mecanismo ideológico que domina a produção dos sentidos, com prevalência da identificação, no primeiro caso, e da contra-identificação, no segundo. Já a posição do leitor-analista difere das duas anteriores por se colocar não na perspectiva da relação sujeito (comum, crítico)/formação discursiva (domínio do saber), mas da relação sujeito (analista)/processo geral de produção de sentidos (domínio da ciência). É o que referenda Orlandi (1996, p. 84), ao afirmar que, diferentemente da posição do leitor comum, o leitor analista “não reflete, ao contrário, trabalha a alteridade”. Em todos os casos, no entanto, há sempre mediação da ideologia/interpretação, já que esta é sempre uma injunção a significar, sejam quais forem as condições. O leitor-analista, assim, não fica de fora do efeito ideológico.

A tríplice divisão sob análise, cabe advertir, é bastante esquemática, devendo se levar em conta que, a rigor, são posições-sujeito que podem ser ocupadas por um mesmo sujeito

falante real. Um exemplo disso é o do *sujeito-professor* que, no decorrer de uma aula, pode estar assumindo diferentes *posições-leitor* (comum, crítica ou de analista), tendo em vista os diferentes modos de subjetivação que manifesta em face do saber a ensinar e do saber sobre ensinar.

As posições de leitor-comum e de leitor-crítico podem ser pensadas também em relação aos dois processos constitutivos da significação (ORLANDI, 1998): a paráfrase, isto é, a retomada do mesmo espaço significante, para a qual tende a primeira posição; e a polissemia, a produção da ruptura, do deslocamento de sentidos, mais característica da segunda. A posição de leitor-analista, acredito, também se caracteriza pela ruptura, mas no âmbito da ciência, movimentando ou deslocando modos de interpretar o conhecimento. O analista produz assim um gesto de interpretação sobre a interpretação; não reproduz nem a leitura comum nem a leitura crítica, antes expõe modos de seu funcionamento.

É esse o ponto de vista sobre a interpretação que aqui assumo na análise dos LDPs e partir do qual busco observar no material selecionado os gestos simbólicos que o constituem, tentando assim não reproduzir leituras já ou sempre feitas.

O lugar da interpretação/leitura do leitor comum e do leitor crítico é o texto, do leitor analista, a relação texto/discurso, que, em AD, tem também sua formulação própria, conforme esclareço a seguir.

1.3 A RELAÇÃO DISCURSO/TEXTO, SUJEITO/AUTOR

A postulação do objeto *discurso* em AD não implica uma rejeição da noção de *texto*. Em vez disso, se defende a existência de uma relação constitutiva entre as duas categorias. O texto é um efeito da materialidade real do discurso ou o lugar imaginário onde sentidos se individualizam, se apresentando sob a aparência de unidade, completude e coerência:

[...] o texto mostra como se organiza a discursividade, isto é, como o sujeito está posto, como ele está significando sua posição, como a partir de suas condições (circunstâncias da enunciação e memória) ele está praticando a relação do mundo com o simbólico, materializando sentidos, formulando, breve, “falando”. (ORLANDI, 2001a, p. 67)

O texto, assim, é o discurso em sua manifestação “concreta”, empírica, não significando isso que seja apenas uma unidade lingüística. Dadas suas relações com o discurso, o texto é uma unidade lingüística referida a condições de produção específicas.

A fim de precisar o estatuto analítico do texto, Orlandi (2001a, p. 73 *et seq.*) propõe um afastamento das abordagens normativas, retóricas e estritamente lingüísticas a partir das quais a noção vinha sendo tratada historicamente, focalizando-a, de maneira inovadora, como uma *forma material*, ou seja, uma *unidade significativa* lingüística e histórica²⁴.

A historicidade do texto a que se refere a autora, no entanto, é de ordem “interna”, dizendo respeito ao trabalho dos sentidos nele, ou seja, ao modo como se dá nele o atravessamento de discursos (de discursividades ou de efeitos de sentido). A noção de história em AD, assim, não remete a uma cronologia ou uma evolução de fatos, mas a relações de sentido que se articulam na produção de um discurso. Tais relações, no entanto, não são aleatórias, mas uma confluência regida por condições de produção próprias. Por isso, os sentidos de um texto podem ser vários, mas não podem ser quaisquer.

A relação discurso/texto, fundamental em AD, é sintetizada por Orlandi (p. 86-87) da seguinte maneira:

O discurso é o lugar de observação do contato entre a língua e a ideologia, sendo a materialidade específica da ideologia o discurso e a materialidade específica do discurso, a língua. O texto, redefinido, deve ser então considerado como o lugar material em que essa relação produz seus efeitos, apresentando-se imaginariamente como unidade na relação entre os sujeitos e os sentidos.

O aprofundamento teórico da relação texto/discurso oferecido por Orlandi possibilitou caracterizar e distinguir, com clareza, o objeto e as unidades desta investigação, na qual o discurso sobre o ensino de Português foi tomado como *objeto teórico* e os manuais de ensino (textos) como *unidades de análise*.

A relação constitutiva entre discurso/texto, segundo Orlandi, tem seu correlato na relação *sujeito/autor*, noções também ressignificadas no campo da AD.

²⁴ A consideração de textos como objeto sistemático de estudo é algo bastante consolidado no campo dos Estudos da Linguagem, haja vista a ligação histórica desse campo com os estudos filológicos e literários. Sua redefinição em função da relação constitutiva com a noção de discurso, no entanto, é recente.

O sujeito é pensado, de modo geral, como uma *forma-sujeito* histórica que o indivíduo deve ocupar para significar, não correspondendo a noção às de *sujeito empírico*, *sujeito sociológico* ou *sujeito psicológico*, embora, no seu acontecimento no discurso, e portanto na história, o indivíduo possa estar revestido de uma posição-sujeito assim caracterizada.

A forma-sujeito histórica está vinculada à formação discursiva e compreende diferentes *posições-sujeito* para o exercício da linguagem²⁵, que alçam os indivíduos à condição de sujeitos de discurso, ao mesmo tempo os assujeitando e legitimando (FERREIRA, 2005). Ou seja, é pela movimentação do sujeito no espaço possível das formações discursivas, entre posições-sujeito, as quais refletem posições ideológicas, que os sentidos se repetem e, ao mesmo tempo, podem seguir trajetos singulares; são os mesmos – um “retorno aos mesmos espaços de dizer” (paráfrase, produtividade) –, e outros – uma “mexida na rede de filiação de sentidos” (polissemia, criatividade) (ORLANDI, 2000, p. 36).

O autor, por sua vez, é uma das dimensões da forma-sujeito, portanto, uma posição-sujeito autor. A noção está associada à unidade imaginária do texto. Assim, é “um princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como fulcro de sua coerência” (p. 75), que revela a tentativa do sujeito-falante de dirigir a eficácia do discurso e controlar seus efeitos. Assim:

A autoria é uma injunção do dizer assim como o é a interpretação: face ao sujeito, todo objeto simbólico deve produzir sentido. Do mesmo modo, para significar estamos sempre interpretando, mesmo sem o reconhecer, e “assinamos” embaixo de “nossas” palavras, assim nos constituímos autores de nossos textos. (ORLANDI, 2001a, p. 92)

A função-autor, na perspectiva de Orlandi, é inerente a todo e qualquer texto. Desse modo, assinado ou não por um indivíduo-autor, todo texto tem sua “autoria”, seu princípio de agrupamento. Essa assunção desloca a noção de autoria da relação autor/obra, trabalhada por Foucault ([1969] 1992), para a relação autor/texto, por sua vez articulada à relação sujeito/discurso. Essa mudança de enfoque tem duas vantagens analíticas: em primeiro lugar,

²⁵ Após a introdução das categorias da *contradição* e da *falha* na teoria pecheuteana (PÊCHEUX, 1997b), as noções de ideologia, forma-sujeito e formação discursiva passam a ser entendidas como internamente divididas ou heterogêneas. Assim, uma mesma formação discursiva comporta várias posições-sujeito, que podem ser ocupadas pelo mesmo sujeito. Para uma “evolução” da noção de sujeito em Pêcheux é muito esclarecedora a comunicação de Indursky (2000).

desloca a atenção de uma fonte ou origem empírica e individual dos sentidos do texto²⁶, importando, assim, na análise de um texto, não necessariamente quem o produziu, mas como os sentidos estão nele “posicionados”; em segundo lugar, dá relevância teórica aos textos sem a assinatura de um autor empírico. Isso não quer dizer que a marca de autoria pela atribuição de um nome de autor a um texto seja algo desprezível, com bem demonstra Foucault no mesmo texto há pouco mencionado. A noção ampliada de autoria, no entanto, coloca em jogo tanto a presença quanto a ausência do nome de autor na produção de textos.

Esse alargamento da noção de autor tem grande relevância nesta pesquisa dadas as características do material textual selecionado para análise, que, a despeito de não ter um autor individual explícito, encerra importante questão de autoria, conforme se verá nos capítulos de 2.

Um outro desenvolvimento da noção de autoria feito por Orlandi diz respeito à explicitação do *efeito-leitor* nele implicado, ou seja, da projeção do lugar do outro como “unidade (imaginária) de um sentido lido” (ORLANDI, 2001a, p. 65). Como leitor virtual projetado, esse efeito-leitor é o que permite controlar, imaginariamente, o lugar do interlocutor, regulando, assim, a argumentação (a distribuição dos sentidos).

No processo de leitura de um texto, portanto, a interação leitor (real)/texto não se faz diretamente com o autor (real), mas com a função-autor e o leitor virtual por ela projetado. O autor e o leitor no texto são, dessa forma, efeitos de sentidos, gestos de interpretação.

A leitura, no entanto, em última instância, decorre do fato de que a textualização do discurso se faz com falhas, ensejando sempre a possibilidade de interpretação, ou do discurso-outro, ainda que haja “textos que expõem mais os sujeitos [autor ou leitor] aos efeitos da discursividade, face à abertura do simbólico, e, outros, menos” (p. 64).

Considerando, assim, as distinções anteriormente feitas sobre o texto e o sujeito-autor e as que se acaba de fazer em relação ao sujeito-leitor, se pode concluir que o gesto de interpretação implica, do lado da produção textual ou da formulação, a questão da autoria e dos efeitos-leitores; do lado da leitura, a questão do leitor e suas modalidades de subjetivação.

No caso desta investigação, a reflexão discursiva sobre a função-autor e o efeito-leitor permitiu delimitar com clareza os limites da leitura-reflexão produzida: se tratou de observar efeitos de leitura produzidos na textualização do discurso pedagógico do Português em/por

²⁶ Cumpre observar que essa também não é a abordagem de Foucault.

manuais de ensino, levando em consideração aí “leituras previstas” e “leituras possíveis” ou “sentidos formulados” e “sentidos formuláveis”. A partir desse ponto de vista, foi possível entender algumas das maneiras como o ensino de Português vem sendo interpretado na/pela história, no que está implicada a relação entre o discurso e a memória, de que trato na próxima seção.

1.4 A PRODUÇÃO DE SENTIDOS NA/PELA MEMÓRIA

No discurso, os sentidos nunca são dados *a priori*, são sempre efeitos de sentido entre locutores. Afirmar isso quer dizer que a interpretação é produzida nas relações entre os sujeitos e os sentidos. Estas, por sua vez, não são relações quaisquer, mas (re)filiações em redes de sentidos, organizadas segundo duas formas: a da memória discursiva ou memória constitutiva e a da memória institucionalizada ou memória documental.

A memória discursiva ou o interdiscurso, noção já aqui mencionada, é, segundo Orlandi (2000, p. 31), “o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra”; é o espaço em que se recortam e entrecruzam as formações discursivas²⁷.

Já a memória institucionalizada ou o *arquivo* consiste no conjunto de documentos que, na sociedade, encerram formas de leitura previstas (ORLANDI, 1996). De acordo com Pêcheux (1990, p. 57), é, em sentido genérico, um “campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão”.

Assim, enquanto o interdiscurso é o lugar de constituição dos sentidos, condição de sua historicidade ou de sua repetição histórica, o arquivo tende à estabilização e ao

²⁷ Para dar maior aplicabilidade à noção de interdiscurso, Dominique Maingueneau propõe especificá-la a partir da tríade descrita a seguir (MAINGUENEAU, 2007, p. 35 *et seq.*):

- *universo discursivo*: “conjunto de formações discursivas de todos os tipos que interagem numa conjuntura dada”; é o “horizonte máximo” do discurso;
- *campo discursivo*: “conjunto de formações discursivas que se encontram em concorrência, delimitando-se reciprocamente em uma região determinada do universo discursivo”, se entendendo por concorrência “tanto o confronto aberto quanto a aliança, a neutralidade aparente etc... entre discursos [...]”; é o lugar de constituição do discurso;
- *espaço discursivo*: “subconjuntos de formações discursivas que o analista julga relevante para seu propósito colocar em relação”.

A primeira noção recobre o interdiscurso de modo geral, sendo para Maingueneau de pouca utilidade. A pertinência metodológica dessa divisão é reconhecida por Orlandi e por outro/as analistas de discurso de linha pecheuteana.

congelamento dos sentidos, dada sua vinculação com as instituições sociais e políticas (ORLANDI, 1996, 2000).

A produção do discurso se faz sob a determinação dessas duas memórias, no jogo entre já-dito do interdiscurso e o *para-sempre-dito* do arquivo, jogo esse que garante, assim, a transformação dos sentidos. Com isso, fica claro que nenhuma determinação institucional pode se exercer mecânica e definitivamente.

Pensando a questão da leitura de arquivos, Orlandi (1996, 2001a) observa que há em toda formação social formas mais ou menos institucionalizadas e historicamente determinadas de controle dos sentidos ou da interpretação, tais formas decorrendo, por um lado, da necessidade (“equivoca”) de todo sujeito de controlar sua relação com o não-sentido (relação sujeito/sentido) e viver num mundo “semanticamente normal” (PÊCHEUX, 1990); por outro, da necessidade social de controle da relação dos sujeitos com os sentidos (relação sociedade/produção de sentidos) por uma divisão social do trabalho da leitura (PÊCHEUX, 1994) ou, de modo mais geral, do trabalho da interpretação.

A primeira necessidade acima referida está relacionada à constituição dos sujeitos e dos sentidos a partir da memória constitutiva (interdiscurso), não sendo, em última instância, um processo controlado pelo sujeito, antes uma injunção da produção de sentidos. A segunda se refere à memória sócio-historicamente determinada (o arquivo), que estabelece restrições locais para a interpretação: divisão entre o não-interpretável (o literal) e o “interpretável” (sujeito a equivoco); entre os sujeitos que têm ou não direito à interpretação; entre textos interpretáveis (instáveis) e não-interpretáveis (estáveis). Essas divisões são organizadas em/por: posições-sujeito (pai, professor, líder sindical, etc.), instituições (Igreja, Escola, Empresa, etc.) e textos (regulamentos, constituições, livros didáticos, programas, etc.). Tudo isso produz o que Orlandi (1996, p. 95) chama de “peso ideológico do dizer”, que cria a ilusão da estabilidade dos sentidos.

O peso do arquivo e do poder das instituições na produção dos sentidos, no entanto, é contrabalançado pela memória constitutiva, que é o lugar do sempre possível da interpretação e da transformação dos sentidos:

A interpretação se faz, assim, entre a memória institucional (arquivo) e os efeitos da memória (interdiscurso). Se no âmbito da primeira a repetição congela, no da segunda a repetição é a possibilidade mesma do sentido vir a ser outro, em que presença e ausência se trabalham, paráfrase e polissemia se delimitam no movimento da contradição entre o mesmo e o diferente. (ORLANDI, 1996, p. 68)

O jogo entre a memória constitutiva e o arquivo é também o jogo da constituição da subjetividade, que se faz num “duplo movimento”: entre o assujeitamento do indivíduo ao simbólico pelo mecanismo ideológico e as formas de individualização do sujeito pelo Estado. Para Orlandi (2002b, p. 72²⁸): “uma vez interpelado em sujeito, pela ideologia, em um processo simbólico, o indivíduo, agora como sujeito, determina-se pelo modo como, na história, terá sua forma individual(izada) concreta”.

Nas formas de individualização, o sujeito (bio-psico-social) se apresenta como um efeito da relação sujeito/mundo, não em sua constituição (simbólica, histórica e ideológica) como processo da relação indivíduo/linguagem. Assim, é a observação do assujeitamento “irrecorrível” – processo contraditório – que possibilita compreender a resistência do sujeito e dos sentidos às formas de individualização. Isso significa que pensar o sujeito é considerar a interdependência entre subjetivação e individualização. Compreender esse duplo movimento, inclusive, evita a idéia de uma força irrecorrível do Estado e seus aparelhos sobre os indivíduos. A forma de assujeitamento irrecorrível é a da subjetivação – forma política do simbólico, sujeita à falha – não a da individualização – forma política do poder.

Disso se deduz também que o assujeitamento de que trata a AD é antes a garantia do movimento (simbólico) do sujeito do que a sua interdição. Essa questão é de fundamental importância para a leitura de arquivos, como o do ensino da língua, pois nos previne da leitura submissa aos sentidos aparentemente estabilizados e instiga à busca do seu processo de produção.

Assim, é também nesse conjunto de relações – memória/arquivo, subjetivação/individualização – que investigo, neste trabalho, o discurso dos manuais de ensino de Português selecionados e a questão da língua a ensinar/aprender, ou seja, considerando, por um lado, a pressão do arquivo constituído ao longo da história sobre o ensino de língua

²⁸ Esse texto tem uma versão anterior, aparecida no livro *Texto e Discurso...* (ORLANDI, 2001a). As duas versões diferem apenas nos seus respectivos finais, onde a autora faz uma ponte da reflexão sobre a subjetividade para a questão do texto, no primeiro, e para a da história das idéias lingüísticas, no segundo.

portuguesa no Brasil (legislação oficial, manuais de ensino, instituições escolares, polêmicas e debates, etc.), que configuram “políticas de língua” (formas de conceber e ensinar a língua), mas também, por outro, levando em conta as possibilidades abertas da memória constitutiva ou da “política da língua”, sempre em jogo.

1.5 A HISTÓRIA NO/PELO DISCURSO SOBRE A LÍNGUA PORTUGUESA E SEU ENSINO

O enfoque da história do Português que se pretendeu adotar nesta pesquisa é, conforme já referido, de ordem “interna” à produção do conhecimento sobre a língua e a linguagem, se articulando mais diretamente, do ponto de vista teórico, à reflexão do Programa *História das Idéias Lingüísticas no Brasil* (HIL), mais particularmente ainda à reflexão no âmbito desse programa sobre a constituição da língua nacional e de seus *instrumentos lingüísticos*.

A contribuição do Programa HIL que mais interessa a esta pesquisa diz respeito à discussão que vem promovendo acerca do chamado “processo brasileiro de gramatização”, ocorrido nas décadas finais do século XIX em nosso país, se constituindo num ponto de não retorno quanto à nacionalização do conhecimento sobre a língua a conhecer, aprender e ensinar aqui.

O termo “gramatização”, nesse caso, se refere ao que Auroux (1992) define como “o processo que conduz a *descrever* e *instrumentar* uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalingüístico: a gramática e o dicionário” (p. 65). Desse modo, uma língua pode ser dita “gramatizada” quando podemos aprendê-la mediante tais *instrumentos lingüísticos* (p. 74)²⁹. Nessa acepção, o termo difere do que em lingüística histórica se denomina “gramaticalização”, isto é, a passagem de um morfema lexical a morfema gramatical, a exemplo da transformação do substantivo latino *mens*, *mentis* no sufixo adverbial português *-mente*.

²⁹ O português, de modo geral, entra na rede da gramatização das línguas vernáculas modernas já no século XVI, tendo em vista a publicação de um conjunto de obras que tinham por finalidade a codificação e dignificação da língua portuguesa (BUESCU, 1984): a *Gramática da Linguagem Portuguesa* (1536), de Fernão de Oliveira, a *Gramática da Língua Portuguesa* (1540), de João de Barros, os tratados sobre ortografia de Pêro de Magalhães de Gândavo (1574) e Duarte Nunes do Leão (1576).

A expressão “processo brasileiro de gramatização”, de modo particular, remete à produção das primeiras gramáticas por autores locais e ao modo como isso repercutiu sobre a produção de um saber metalingüístico e da própria idéia de uma língua e de um sujeito nacionais no Brasil, questão central do projeto “História da Idéias Lingüísticas: Construção de um Saber Metalingüístico e a Constituição da Língua Nacional” (GUIMARÃES; ORLANDI, 1996; ORLANDI, 2001b, 2002b). Conforme explicita E. Guimarães, numa das primeiras publicações desse projeto:

[...] esta gramatização está ligada a uma militância a favor da especificidade do Português do Brasil ou contra isso e a favor do classicismo, do purismo. Isto levar a ver, então, que a gramatização brasileira do Português tem em si um efeito contraditório que inclui o efeito imaginário de que no Brasil não se fala corretamente. De um lado, a “independência”, de outro a inferioridade como efeito ideológico da relação do brasileiro com a língua que fala e/ou escreve. (GUIMARÃES, 1996, p. 137)

Uma das conclusões relevantes do projeto mencionado foi a de que o movimento brasileiro de gramatização das últimas décadas do século XIX no Brasil legitima um novo espaço de produção de saber sobre a língua portuguesa, instituindo uma *função-autor gramático brasileiro* (ORLANDI; GUIMARÃES, 2001, p. 28), marcando isso uma tomada de posição frente ao saber sobre a língua não mais como mero reflexo do saber português, mas em relação ao próprio país. Desse modo, a despeito de, em termos de conteúdo, as gramáticas brasileiras produzirem, naquele momento, apenas uma “discreta” revisão em relação às gramáticas dos patrícios europeus, como acertadamente indica Edith Pimentel (PINTO, 1978), e de continuarem a se denominar “portuguesas”, o gesto brasileiro de autoria de gramática se inscreve num outro espaço de enunciação, ou seja, na história de constituição do sujeito nacional, no caso, aquele que tem uma língua e que pode falar sobre ela (ORLANDI; GUIMARÃES, 2002, p. 27). Esse fato tem repercussão também sobre o ensino da língua. Conforme destaca Orlandi (2009, p. 172):

A gramatização da língua em nosso território produz uma representação autóctone da relação do falante com sua língua e propicia as condições para seu ensino. Temos então uma língua em sua realidade histórica, política e social. Praticada e refletida. Politicamente representada.

A publicação de gramáticas brasileiras no final do século XIX, assim, corre paralela a da formação de um corpo nacional de especialistas da linguagem (ORLANDI, 2002b, p. 133), dentre os quais: Júlio Ribeiro, João Ribeiro, Maximino Maciel e Manuel Pacheco Lameira.

Na perspectiva analítica da história do português de que se está tratando, os instrumentos tecnolingüísticos, a par de outras fontes, são tomados como elementos constitutivos (não apenas efeitos, mas também “causas”) das representações/interpretações que aqui se faz da língua e de seus falantes:

[...] enquanto objeto histórico, tanto a gramática como o dicionário, ou o ensino e seus programas, assim como as manifestações literárias são uma necessidade que pode e deve ser trabalhada de modo a promover a relação do sujeito com os sentidos, relação que faz história e configura as formas da sociedade. O que nos leva a dizer que, por isso mesmo, eles são um excelente observatório da constituição dos sujeitos, da sociedade e da história. (ORLANDI, 2001b, p. 9)

É dessa maneira que aqui se pretendeu analisar os manuais de ensino de Português e sua relação com a construção de imaginário(s) para a língua a ensinar-aprender em nosso país, entendendo por *imaginário*, em consonância com as noções de *ideologia* e *interpretação* explicitadas na seção 1.2., certas configurações de sentido tomadas como evidentes em determinados momentos sócio-históricos. No caso do “imaginário de língua” se trata da língua como pensada e legitimada pelos estudiosos, analistas, livros didáticos, programas de ensino e instituições em diferentes momentos³⁰.

Outra conclusão advinda das investigações do projeto que se está comentado é que a tomada de posição científica e política acerca da língua portuguesa do Brasil em relação à de Portugal se consolida com o processo de gramatização entre o final do século XIX e início do XX, passando daí por diante o foco político em matéria de língua a se voltar para a realidade lingüística brasileira (ORLANDI, 2002b). A esse respeito, se poderia afirmar que, analogamente ao que observa Pêcheux (1997a) em relação à história do francês, enquanto no

³⁰ Orlandi (2009, p. 11 *et seq.*) chama *língua(s) imaginária(s)*, “as línguas-sistemas, normas, coerções, as línguas-instituições, estáveis em sua unidade e variações”. *Imaginárias*, não porque “fantasiosas”, mas por serem resultado de uma interpretação da relação do sujeito com o mundo, tendo assim seus efeitos na realidade. A par dessa língua imaginária, há o real da língua, isto é, sua existência intangível, dispersão e incompletude, que Orlandi denomina *língua fluída*: “a língua movimento, mudança contínua, a que não pode ser contida em arcabouços e fórmulas, não se deixa imobilizar, a que vai além das normas”, e que mantém com a primeira uma relação “tensa e contraditória”. Essa dupla realidade da língua tem seus efeitos sobre a prática da língua, no seu *acontecimento*, gerando pontos de tensão entre o dever-dizer imaginário e o poder-dizer fluído.

século XIX aqui se coloca primordialmente a questão da institucionalização da língua portuguesa do Brasil ou da (re)validação brasileira da língua portuguesa, a partir do século XX, se cuidará da imposição de um imaginário local de língua e de nação, que vai ter no ensino e nos manuais didáticos um de seus importantes lugares de consolidação.

Assim, se no século XIX as gramáticas “científicas” brasileiras criaram um espaço político-científico para o saber local sobre a língua, assim como para a legitimação da nacionalidade, os novos impressos didáticos de Português do século XX, como os manuais gerais de língua, vão assumir um papel político-pedagógico de consolidação/imposição, pelo ensino, da unidade (imaginária) da língua e da nação. Isso faz desse material um espaço privilegiado para a observação não apenas do processo de pedagogização da língua, como também das relações do sujeito brasileiro com o Estado-nação e suas instituições.

É esse lugar de discursividade da nacionalização/pedagogização da língua no Brasil que se focaliza nesta investigação tomando como “porto” de observação a coleção didática Novo Manual de Língua Portuguesa F.T.D., a primeira produzida no Brasil após processo de gramatização a colocar em pauta a questão da língua nacional.

Dessa maneira, pretendo observar, nesta pesquisa, como a coleção mencionada se posiciona em relação à questão da língua no/do Brasil e do seu ensino ou, em outros termos, ao que aqui se pode/deve ensinar-aprender como/sobre a língua, para que sujeito(s) e de que maneira. A formulação “o que se pode/deve ensinar-aprender”, cabe frisar, remete aos sentidos colocados para a relação do sujeito (a ensinar/aprender) com a língua (a ensinar/aprender), sentidos esses que, por serem da ordem do histórico e do ideológico, não são evidentes, ou seja, não se definem apenas por respostas do tipo: o que se ensina nos manuais é a língua portuguesa, para os falantes-aprendizes dessa língua, através de um método tal qualquer.

O modo de constituição dessa relação, a meu ver, é complexo, definindo um movimento de sentidos que constitui/institui imaginários de língua a ensinar/aprender, com os quais, sem saber bem como e por que, até hoje neles nos des/reconhecemos. Isso diz respeito, de modo geral, à questão da identidade do ensino de Português, de uma identidade “científica” e pedagógica da língua que ensinamos/aprendemos, mas entendendo tal noção, não como uma unidade de sentidos, mas como processo de significação sujeito à equivocidade da língua e da história.

Na seção final deste capítulo, a seguir, forneço as diretrizes metodológicas gerais da investigação.

1.6 A ANÁLISE DISCURSIVA DA COLEÇÃO NOVO MANUAL DE LÍNGUA PORTUGUESA F.T.D.: ASPECTOS METODOLÓGICOS GERAIS

A análise da coleção didática selecionada será desenvolvida nos três capítulos subseqüentes, considerando três mo(vi)mentos inter-relacionados da produção de sentidos: o de sua *constituição*, a partir da memória discursiva; o de sua *formulação* em condições de produção específicas; e o de sua *circulação* segundo certos trajetos (ORLANDI, 2001a).

Esses três mo(vi)mentos serão contemplados nos capítulos de análise deste trabalho, na medida em que neles se tratará da “constituição” de um discurso sobre a língua portuguesa e seu ensino, a partir de sua “formulação” em manuais escolares que deram suporte a esse ensino e sob diferentes condições de produção histórico-políticas e discursivas (“trajetos”).

Entretanto, não se buscará encontrar a/uma origem desse discurso nem tão pouco traçar sua “evolução” em direção a uma finalidade desde sempre lá. Assumo que a história do ensino de Português e de seus manuais de ensino não tem nem uma substância essencial nem uma finalidade estabelecida *a priori* a ser encontrada, mas foi e continua se constituindo pelo modo como foram e são articuladas as instituições, os instrumentos e as posições de sujeito em torno dos quais vem existindo. O discurso, como a história, assim, podem apenas ser “per-seguidos”, isto é, seguidos em seus muitos movimentos, de acordo com certos trajetos.

Assim, ao invés de uma história completa dos manuais de Português selecionados de 1909 a 1943, isto é, que pretendesse dar conta de tudo que aconteceu nesse longo intervalo de tempo, tarefa penosa e de resultados quase sempre generalizantes ou muito lacunares, essas datas, referidas no título deste trabalho, são antes uma orientação genérica sobre os limites cronológicos da análise do que uma referência ao(s) seu(s) trajeto(s).

Os recortes dados ao objeto desta pesquisa, portanto, não visaram fixar uma história do português/Português ou de seus manuais de ensino, nem dos modos (e não “modelos”) de leitura. Se tratou antes aqui de uma comparação entre discursividades, isto é, da observação de relações de sentido que sustentaram o discurso sobre a língua e seu ensino, de representações construídas, legitimadas, rejeitadas, abandonadas, retomadas, etc., sob determinadas condições de produção.

Feitas essas considerações de ordem mais geral, vejamos, a seguir, como se definiu o *corpus* e os procedimentos de análise da pesquisa.

1.6.1 Definição do *corpus*

Na análise discursiva, a definição do *corpus* depende fundamentalmente do tema a ser investigado e das questões formuladas sobre esse tema. Resulta, portanto, do trabalho prévio do analista. Dois tipos de *corpus* podem ser considerados: o “experimental” – obtido a partir de elicitación (entrevistas, questionários) – ou o de “arquivo”, neste caso: um “campo de documentos” pré-existentes “relacionados a um assunto” (GRIGOLETTO, 2002, p. 64) e “estruturado conforme um plano definido com referência a um certo estado de condições de produção” (COURTINE *apud* GRIGOLETTO, 2002, p. 64). Nesse caso se trata do “discurso documental, a memória institucionalizada”, a qual mantém relações complexas com a memória discursiva (o interdiscurso) (ORLANDI, 2002b, p. 11).

Nesta pesquisa, o *corpus* será desse segundo tipo, se constituindo, de forma geral, do conjunto dos manuais de ensino que compuseram a coleção didática Novo Manual de Língua Portuguesa, textualizações do discurso pedagógico-didático sobre o ensino de Português da primeira metade do século XX no Brasil.

A coleção selecionada abrangeu, ao longo de sua existência, diferentes tipos de livros didáticos:

- a) manuais gerais (graduados) de Língua Portuguesa, isto é, aqueles que reuniam em um mesmo volume conteúdos e atividades de gramática, leitura e redação/composição;
- b) um manual complementar de gramática histórica;
- c) duas antologias ou livros de leitura;
- d) uma versão escolar de *Os Lusíadas*;
- e) quatro manuais específicos para o ensino de Literatura.

Assumindo uma divisão do ensino de Língua Portuguesa em dois componentes gerais: a “língua”, em sentido estrito, e a literatura, como há muito se faz, e ainda, considerando que o primeiro componente remete a um conjunto de conteúdos/atividades relativas à gramática, leitura e produção textual, e o segundo aos conteúdos/atividades relativos ao ensino da teoria

e leitura literária, assim como da história da literatura, fiz a opção por priorizar a análise dos manuais de “língua”, no sentido mais restrito, ou seja, dos manuais dos itens *a* e *b* da lista acima. Esses manuais têm em comum a denominação geral Novo Manual de Língua Portuguesa F.T.D., o que os caracteriza como coleção particular no conjunto dos manuais F.T.D. de Língua Portuguesa. No Capítulo 2, no entanto, tendo em vista o objetivo de apresentar a configuração geral da Coleção F.T.D./LP, faço referência a todos os manuais listados. Ainda assim, mais para o final desse capítulo, a análise incidirá apenas sobre manuais do item *a*.

Os exemplares F.T.D. considerados neste trabalho fazem parte de acervo pessoal reunido entre os anos de 2007 e 2009, a partir de pesquisa e aquisição em sebos de diversos estados do Brasil pela Estante Virtual (<http://www.estantevirtual.com.br>). Uma descrição detalhada desse material será feita nas seções iniciais do Capítulo 2, seguinte.

Desconsiderados os manuais mais especificamente destinados ao ensino de Literatura (os do item *e* acima referidos), abordei a Coleção F.T.D./LP em dois momentos cronológicos e editoriais marcadamente distintos:

- a) entre o final da década de 1900 e inícios da década de 1940, durante o qual a coleção emergiu e foi sendo acrescida de novos manuais até atingir uma configuração estável, em meados da década de 1920, configuração essa que perdurou até o fim desse período; à fase dita estável desse período denominei como sendo a “primeira versão da Coleção F.T.D. de Língua Portuguesa”, que incluía, de modo geral, os cinco manuais gerais de Língua, o manual de gramática histórica, as duas antologias e a edição e *Os Lusíadas*;
- b) a partir de inícios da década de 1940, quando a “primeira versão” sofre algumas mudanças significativas, tendo em vista adaptação da coleção às diretrizes oficiais para o ensino secundário baixadas em 1942; à nova configuração decorrente dessa adaptação chamei então de “segunda versão da Coleção F.T.D. de Língua Portuguesa”, que manteve parte dos volumes anteriores, adaptou e refundiu outros.

Complementarmente ao arquivo dos manuais selecionados, foram também levados em conta, durante a análise, textos de outros arquivos da época, a fim de estabelecer relações interdiscursivas com o arquivo principal:

- a) textos do discurso político-intelectual sobre o ensino no Brasil, e sobre o ensino de língua portuguesa em particular (textos de debates e propostas);
- b) textos do discurso científico sobre a língua portuguesa (gramáticas, principalmente);
- c) textos de documentos oficiais sobre o ensino de Português (legislação em geral, programas de ensino e orientações metodológicas).

Considerada a longa extensão e complexidade de cada um dos arquivos mencionados, bem como os objetivos deste trabalho, seu uso foi feito de maneira seletiva.

De um ponto de vista mais estrito, a análise dos manuais de ensino selecionados incidu sobre certos “recortes discursivos” (GRIGOLETTO, 2002, p. 65) que foram considerados relevantes para os objetivos da pesquisa: as partes do *corpus* que tematizam os sujeitos do ensino-aprendizagem (o sujeito que ensina e o sujeito que aprende); o objeto do ensino (o que se ensina/aprende); e as formas de ensinar/aprender (como se ensina/aprende). Numa análise preliminar, constatei que essa tematização ocorre, de forma mais explícita, por um lado, nas capas, contracapas, prefácios, notas, posfácios, anexos; por outro, menos explicitamente, na forma de apresentação dos assuntos, nos tipos de atividades propostas, na seleção de textos para exercitação.

1.6.2 Procedimentos da análise

A abordagem do material selecionado foi realizada levando em consideração as duas etapas principais da análise discursiva indicadas por Orlandi (2000; 2001a), ainda que sem o rigor cronológico com que são descritas:

1 – Na primeira, se busca desfazer o efeito de evidência do sentido (a ilusão de que o sentido só poderia ser aquele, e não outro), se estabelecendo a relação do que é dito no texto com outros dizeres (domínio da “paráfrase”).

Para tanto, cumpre observar o processo de enunciação do texto e suas pistas: os lugares discursivos ocupados (pelos sujeitos, pelo objeto do discurso), suas relações de sentido e de força.

No caso de nossa pesquisa, se tratou de identificar os lugares discursivos construídos nos manuais para a língua a ensinar/aprender, bem como para o sujeito-aprendiz e suas relações interdiscursivas (de aliança, confronto, contestação, etc.) com outros discursos pertinentes.

2 – Na segunda etapa, se investe sobre o efeito de evidência do sujeito (ilusão de ser este a fonte do sentido, portanto, não afetado pela ideologia), se observando agora o processo discursivo, o trabalho de deslizamentos de sentidos (domínio da “metáfora”) que dá visibilidade à historicidade dos processos discursivos, isto é, o trabalho dos sentidos no texto.

No caso de nossa pesquisa, se tratou de compreender, a partir de que operações lingüístico-discursivas gerais se constituem os sentidos do discurso da coleção analisada em suas duas versões.

Outras determinações de ordem metodológica da pesquisa serão apresentadas ao longo da análise, de que nos ocupamos nos capítulos seguintes.

Capítulo 2

A COLEÇÃO F.T.D. DE LÍNGUA PORTUGUESA: CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO E AUTORIA

Todos quantos passaram, nestes trinta annos, pelos cursos de humanidades do Brasil, devem ter conhecimento travado com uma série modesta de preciosos livrinhos, baratos, prestadios, cheios de substancia e de simplicidade, assignados com as enigmaticas iniciaes F.T.D. A principio em francês, depois em lingoagem, a collecção já é numerosa; annualmente, dezenas de milhares desses livros são distribuidos pelos collegios e gymnasios nacionaes, pão do espirito, partido em pequeninos, como diria o classico português, e, portanto, melhor absorvido e assimilado [...]
AFRÂNIO PEIXOTO

Archivos da Alma e da Raça ou Literatura Brasileira
por F.T.D. “Segundo Prefacio” (1930, p. 3).

ESCUTEMOS! – ATENDAMOS

AOS

VOTOS E CONSELHOS

DE UM

GRANDE AMIGO DOS F.T.D.

“Eu quisera ter uma voz forte e retumbante, para que se ouvisse no Brasil inteiro e em todo Portugal, para gritar aos ouvidos das gerações que surgem:

Não desprezeis as obras F.T.D.; elas vos ensinarão, a-par-da ciência necessária para vencerdes na vida, os meios mais adequados para chegardes à região da eterna felicidade! [...] *José de Sá Nunes*”

Novo Manual de Língua Portuguesa Luso-Brasileira –
Curso Superior (c. 1931, verso da capa).

2 A COLEÇÃO F.T.D. DE LÍNGUA PORTUGUESA: CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO E AUTORIA

A partir deste capítulo, abordo a prática discursiva sobre o ensino de Português nos limites histórico-cronológicos do início do século XX até a década de 1940, conforme já explicitado no capítulo anterior, e tendo em vista a observação dos modos como essa prática se textualizou na/pela coleção didática de Língua Portuguesa tomada como objeto de análise.

Neste capítulo, a título de reconhecimento do material textual a ser investigado, trato inicialmente de alguns antecedentes históricos da Coleção F.T.D. de modo geral e da coleção de Língua Portuguesa em particular.

2.1 A COLEÇÃO F.T.D. DE LIVROS DIDÁTICOS

Antes de entrar em considerações de ordem mais específica sobre a coleção didática selecionada para análise, nesta seção forneço alguns elementos acerca das condições sócio-históricas e editoriais de seu surgimento na história da produção didática no Brasil.

Essas condições podem ser acessadas a partir do esclarecimento da sigla que dá nome à coleção de manuais aqui abordada – a sigla F.T.D. –, atualmente associada à conhecida editora de livros didáticos e paradidáticos no Brasil.

Essa sigla, originalmente, é abreviatura de **Frère** [Irmão] **Theophane Durant**, nome do religioso que foi Superior Geral da Congregação católica Marista na França, entre os anos de 1883 a 1889. Esse religioso, por ter sido grande incentivador da produção de obras didáticas para auxiliar o ensino nas escolas maristas, teve seu nome associado ao da coleção de livros produzida pela congregação.

A fundação da Congregação Marista se deu na França, em 1817, por iniciativa do Padre José Bento Marcelino Champagnat (1789-1840), com o objetivo principal de evangelizar e educar crianças e jovens camponeses no interior daquele país. A criação de congregações e ordens religiosas católicas no século XIX, aliás, foi um fato comum, estando vinculada ao projeto católico de expansão religiosa e cultural naquele período. A vinda de religiosos europeus para o Brasil entre o final do século XIX e início do XX foi bastante

significativa. Nesse período aqui se instalaram 37 ordens e congregações masculinas e 109 femininas, dentre as quais 10 francesas (BARONE, 2008, p. 20), acentuadamente no Sul e Sudeste do país, mas também, ao longo da Primeira República, no Nordeste, Centro-Oeste e Norte. A vinda dos religiosos franceses, em particular, foi motivada, dentre outros fatores, pelo anticlericalismo oficial francês das últimas décadas do século XIX, que culminou com a expulsão das congregações religiosas do país no início do século XX.

A Congregação Marista aportou em nosso território em 1897 para aqui dar continuidade a sua obra evangelizadora e educativa. Dentre as congregações e ordens aqui chegadas, na época, a dos maristas vai se destacar por suas atividades educacionais. Em 1915, pouco mais de dez anos após a chegada dos religiosos maristas no Brasil, seis mil brasileiros já eram educados por eles (ADORÁTOR, [1916] 2005, p. 634). Esse é um dado eloqüente sobre a participação daquela congregação e da cultura francesa na formação intelectual dos brasileiros nas décadas iniciais do século XX. A esse propósito, cabe registrar aqui alguns trechos do discurso proferido pelo Irmão Adorátor, primeiro provincial marista no Brasil, por ocasião de uma visita do cônsul francês Pierre Baudin ao Colégio São José, no Rio de Janeiro, naquele mesmo ano de 1915:

Os nossos alunos impregnam-se facilmente dos nossos métodos; recebem a marca do nosso espírito, o culto da França e o amor da sua língua. Vede os 400 alunos que enchem esse salão. Pertencem às melhores famílias da capital, estão felizes de unir os seus corações aos nossos, as suas vozes às nossas para gritar: “*Viva a França*”! [...]

Os religiosos e religiosas franceses ocupam, pelo número e pela distinção dos seus alunos, o primeiro lugar na obra da educação e do ensino no Brasil. É preciso que se diga que temos vantagens que outras nações podem invejar. O brasileiro culto coloca a nossa língua ao lado da sua. É ávido dos livros franceses e não ignora nenhuma das produções modernas da nossa literatura. Confessa sinceramente que a França é a sua Pátria intelectual. Isso nos cria uma situação especial que, bem compreendida, poderia dar excelentes resultados. Há para nós, educadores, uma questão que é mais importante do que a da inteligência, é a formação do coração; para isso se requer a ação de Deus pelas práticas religiosas.

.....

Vossa Excelência vê que os corações brasileiros batem em uníssono com os corações franceses. Neste salão em que vemos com felicidade um Ministro Plenipotenciário, um cônsul da França, os franceses mais distintos da colônia, a bela juventude brasileira cercada dos mestres, comungamos juntos as glórias e as dores da França. Unamo-nos na mesma oração a Deus para pedir o fim das provas: a paz da vitória! *Viva a França, viva o Brasil!* (ADORÁTOR, [1916] 2005, p. 634-635)

Esses trechos, misto de realidade e de desejo, indicam, em particular, a receptividade, no Brasil de inícios do século XX, ao ensino de base européia (francesa), assim como a opção dos maristas pela educação da elite.

Riolando Azzi, autor de uma obra em quatro volumes sobre o primeiro centenário dos maristas no Brasil, que vai de 1897 a 1997, demarca, no entanto, duas etapas iniciais da atuação desses religiosos em nosso país: uma de implantação da obra marista, entre 1897 e 1922 (AZZI, 1997a), em que predominou a influência cultural francesa; outra de consolidação, entre 1922 e 1947, marcada por um certo abasileiramento de suas práticas educacionais (AZZI, 1997b)³¹. É no contexto dessas duas fases da atuação marista brasileira que emerge e se transforma a coleção didática de Língua Portuguesa que será analisada a partir deste capítulo.

De fato, os maristas mantiveram, no Brasil, a prática de produzir seus próprios livros didáticos. Essa prática inicialmente se deu pela tradução para o português – com alguma adaptação – das edições francesas da Coleção F.T.D.

O primeiro livro marista feito para o público escolar brasileiro teria sido um manual intitulado *Exercícios de Cálculo sobre as Quatro Operações*, que, saído em 1902, inaugurou a Coleção F.T.D. no Brasil³². As produções F.T.D., daí por diante, foram gradativamente abrangendo todas as disciplinas das escolas primária e secundária brasileiras.

Segundo Azzi (1997a), num primeiro momento os maristas distribuíam gratuitamente exemplares da Coleção, como forma de propaganda, enviando-os pelos Correios a diversos recantos do país. Com o aumento da produção, no entanto, passaram a utilizar formas de divulgação mais elaboradas: um catálogo chamado *O Bibliógrafo* e um *Boletim de Estudos*. Sobre o primeiro, se afirma numa quarta capa de exemplar F.T.D.³³:

³¹ As informações sobre a Congregação Marista aqui indicadas, de modo geral, têm como referência esses dois títulos de Riolando Azzi, de que tomei conhecimento pela leitura da dissertação de Jessica Barone sobre os livros didáticos de matemática da F.T.D. das primeiras décadas do século XX (BARONE, 2008). Essa autora dedica dois dos três capítulos de seu trabalho à caracterização da história daquela congregação na França e no Brasil (Cap. I) e de seus princípios educativos (Cap. II), por isso também recorro às suas anotações.

³² Ver MEGALE (2003). Nesse texto também se informa que o primeiro livro didático marista foi produzido pelo próprio fundador da Congregação, em 1828. Foi um método para aprender a ler intitulado *Princípios de Leitura*.

³³ Trechos entre colchetes indicam partes do texto não legíveis.

Os autores da Coleção F.T.D. de livros [didacticos] publicam um órgão periodico, O BIBLIOGRAPHO, [de/com distri]buição gratuita. Dá preços e informações exactas [e com]pletas a respeito de todas as obras dessa Collecção. [...] em especial os novos compendios, com breve analyse [e apre]ciação³⁴.

(*Novo Manual de Lingua Portugueza , Curso Medio, Livro do Mestre*, 1923).

Já o *Boletim*, segundo AZZI (1997a, p. 156), além de tratar de assuntos religiosos, pedagógicos e profanos, solicitava dos leitores observações e críticas sobre os livros da Coleção F.T.D.

Um terceira forma de divulgação dos livros maristas era feita nos próprios exemplares publicados, que traziam freqüentemente, em diversos pontos (capas, páginas iniciais, páginas finais, quartas capas, etc.), listas de títulos da Coleção. Essas estratégias de divulgação e comercialização indicam que as publicações maristas visavam um público mais amplo do que o dos colégios católicos, dando à Coleção F.T.D. uma abrangência nacional. No verso da folha de rosto do exemplar *Novo Manual de Lingua Portugueza – Curso Medio – Livro do Mestre* (1914), a propósito, aparece reproduzido o texto de um programa de ensino de Português do Ginásio Nacional, equivalendo quase literalmente ao programa para o ano de 1912 dessa instituição escolar secundária apresentado na coletânea de Vechia e Lorenz (1998³⁵, p. 186). Isso indica que esse manual, e talvez outros da Coleção F.T.D., eram utilizados por candidatos às provas do colégio oficial ou de colégios equiparados.

Um grande incentivador das edições F.T.D. no Brasil teria sido o Irmão Isidoro Dumont, diretor do Colégio do Carmo, em São Paulo, do Arquidiocesano, no Rio de Janeiro, e ainda criador, em 1913, do *Boletim de Estudos* há pouco referido. Segundo Azzi (1997a), esse religioso marista teve por nome de batismo Tiago, tendo havido então quem associasse a sigla F.T.D., em nosso país, às iniciais de Frère Tiago Dumont³⁶. Sobre Isidoro Dumont, se afirma, num *Escorço Biográfico do Primeiro Provincial dos Irmãos Marista no Brasil Central* (ESCORÇO..., 1941, p. 65), que, a partir de sua chegada no Brasil em 1902, ele “iluminaria por quarenta anos, e séculos além, com as inúmeras obras didáticas da Coleção

³⁴ Os trechos entre colchetes indicam pontos do texto original apagados ou rasurados.

³⁵ Compilação dos programas de ensino da escola secundária brasileira de 1850 a 1951.

³⁶ Outros sentidos atribuídos à sigla, graves ou jocosos, remetem à expressão latina “Foveo Timorem Domini” ou às expressões “Fazer Tudo Direito” e “Feijão Todo Dia”, esta última comum entre os alunos externos da Congregação (AZZI, 1997b, p. 257).

F.T.D., o Brasil inteiro e até Portugal”. Isso levanta a hipótese de circulação dos livros maristas também na ex-metrópole.

Em 1911, os maristas firmaram contrato com a Livraria Francisco Alves para a distribuição e comercialização de seus livros, o que somente passou a ocorrer integralmente a partir de 1913 (AZZI, 1997a). Os livros maristas anteriores a esse período, portanto, trazem apenas a logomarca da F.T.D. No momento do contrato com os maristas, Francisco Alves já era editor das gramáticas escolares de João Ribeiro, da *Antologia Nacional*, de Carlos de Laet e Fausto Barreto, e ainda dos livros de leitura de Felisberto de Carvalho, dentre outros sucessos editoriais didáticos.

A intermediação do contrato com a Livraria Francisco Alves foi feita pelos irmãos Carlos e Paulo de Azevedo, sendo o primeiro aluno marista do Colégio Arquidiocesano/RJ e o segundo então funcionário daquela livraria (AZZI, 1997a). Essas coincidências e relações explicam, em parte, o consórcio entre a “organização” F.T.D. marista e as livrarias Francisco Alves e Paulo de Azevedo, além, é claro, da experiência desses editores na publicação e distribuição de livros didáticos³⁷. Indicam também que a denominação F.T.D. não correspondia de início a uma marca comercial no Brasil³⁸, o que, de fato, só vai ocorrer na década de 1960, quando a Editora FTD/SA se estabelece com sede própria, em São Paulo, se encarregando então de todo o processo de publicação dos livros FTD (criação, publicação e distribuição)³⁹.

Isso explica porque a F.T.D. não aparece na história editorial brasileira feita por Hallewell em *O Livro no Brasil* (1985), senão como empreendimento da década de 1960 em diante. Circe Bittencourt, em sua conhecida tese (BITTENCOURT, 1993), no entanto, se

³⁷ De acordo com Hallewell (1985), Francisco Alves iniciou suas atividades livreiras no Brasil por volta de 1872, como dono de sebo no Rio de Janeiro. Em 1882 passou a trabalhar com o tio Nicolau Antônio Alves na livraria deste. Em 1897 assumiu definitivamente o controle do negócio, abrindo, em seguida, duas filiais da livraria, que veio a se chamar Livraria Francisco Alves (antes Livraria Clássica de Alves & Cia.): uma em São Paulo (1893), outra em Belo Horizonte (1906). Após a morte do editor, em 1917, a Livraria Francisco Alves foi comprada por antigos funcionários, assumindo a razão social Paulo de Azevedo & Cia, mas mantendo em suas publicações, por muito tempo, junto com a nova, a logomarca comercial anterior. No campo editorial, segundo avaliação de Hallewell (p. 214), além de primeiro editor brasileiro a se especializar na publicação de livros didáticos, Francisco Alves teve grande importância na divulgação da literatura brasileira, tendo em vista os compêndios e antologias escolares por ele publicados. O mesmo se pode dizer quanto à divulgação das novas orientações da época sobre o estudo da língua portuguesa, haja vista a publicação de gramáticas modernas – como as de Júlio Ribeiro e João Ribeiro, por exemplo – e de manuais de Português como alguns dos que aqui serão analisados. Francisco Alves e depois Paulo de Azevedo serão os editores da Coleção F.T.D. até a década de 1950.

³⁸ Na França, ao contrário, já por volta da década de 1890, a sigla F.T.D. era registrada como marca comercial (MEGALE, 2003, p. 33).

³⁹ Conferir em <http://www.ftd.com.br/V4/>, seção Empresa/Histórico, e também em Megale (2003).

refere à F.T.D. como editora desde o início do século XX, mencionando, ainda assim, de forma vaga, “uma certa ligação” da F.T.D. com a Livraria Francisco Alves, alguns anos depois esclarecida por Riolando Azzi, conforme há pouco registrado.

A atual editora FTD, por sua vez, comemorou em 2002, cem anos de história, tomando como marco inicial simbólico de sua existência a publicação em 1902 do primeiro livro da Coleção F.T.D. no Brasil (MEGALE, 2003).

Mesmo com distribuidor no Brasil, já no início da década de 1910, os manuais F.T.D. continuaram ainda por um bom tempo sendo impressos na França, pelo impressor Emmanuel Vitte, da cidade de Lyon. Isso ocorreu tendo em vista dificuldades de ordem econômica e técnica no Brasil (alto preço do papel, precariedade das tipografias). Francisco Alves, no entanto, certamente para evitar as idas e vindas do material a publicar em português, mantinha revisor próprio na Europa (HALLEWEL, 1985).

A partir de certo momento, sobretudo da Primeira Guerra (1914-1918) em diante, os títulos da Coleção F.T.D. e da Francisco Alves/Paulo de Azevedo passaram a ser impressos também no país, quase sempre pela Tipografia Siqueira, de João Augusto Siqueira, por sinal pessoa próxima dos maristas, já que membro da Ordem Terceira do Carmo (ver AZZI, 1997a, p. 154). Da década de 1930 em diante, e até meados dos anos 1950, a Tipografia (depois Gráfica) Siqueira será praticamente a única a imprimir os F.T.D.s. Entre 1956 e 1963, os maristas cederam os direitos de suas publicações à Editora do Brasil S.A., aparecendo nos títulos publicados nessa época a indicação F.T.D. e desta editora. Após esse período, a marca F.T.D. se torna então Editora F.T.D. S.A, conforme já destacado.

Por volta de 1915, a Coleção F.T.D., já inteiramente distribuída pela Livraria Francisco Alves, contava com 94 títulos, atingindo 160 volumes em 1925⁴⁰. Uma amostra das publicações F.T.D. em dois momentos, no início da década de 1910 e na década de 1920, pode ser conferida no material reproduzido nas Figuras 1 e 2⁴¹.

⁴⁰ Conferir em <http://www.ftd.com.br/V4/>, seção Empresa/Histórico.

⁴¹ As fontes de todas as figuras neste trabalho serão indicadas diretamente nas próprias legendas.

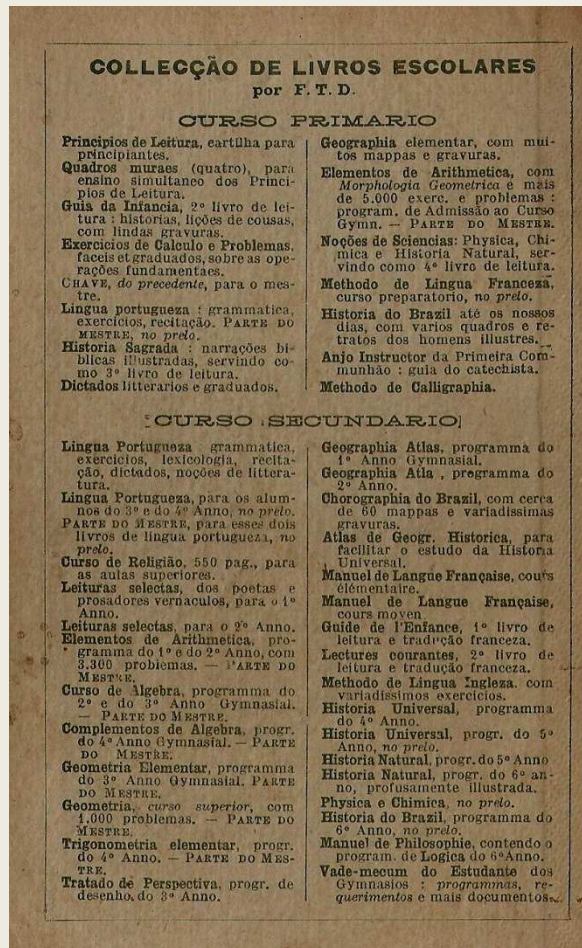


Figura 1. Títulos da Coleção F.T.D para os cursos primário e secundário na década de 1910 (*Novo Manual de Lingua Portugueza – Curso Preparatorio*, 1912, quarta capa)

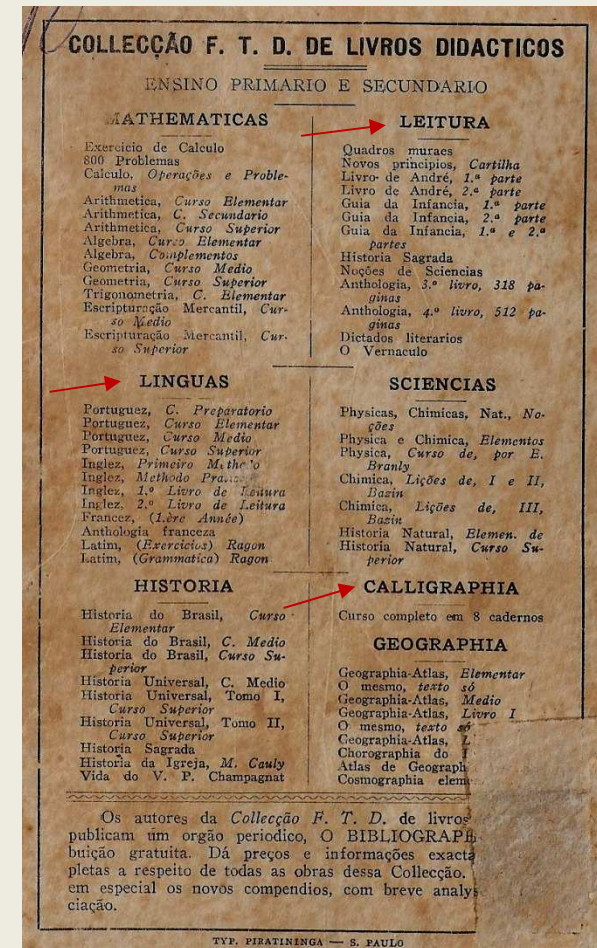


Figura 2. Títulos da Coleção F.T.D para diversas disciplinas escolares na década de 1920 (*Novo Manual de Lingua Portugueza – Curso Medio*, 1923, quarta capa)

Essas figuras evidenciam a passagem, em pouco mais de uma década⁴², de uma organização mais genérica das publicações por curso (primário e secundário), com poucos títulos ainda em algumas áreas ou disciplinas, na primeira década, para uma sistematização mais particular, por área ou disciplina escolar, e com maior diversificação de títulos, na segunda⁴³.

Na lista do exemplar da década de 1910, o ensino de língua materna, incluindo os livros de leitura e de caligrafia, estava contemplado com 12 títulos (um dos quais no prelo); na lista do exemplar da década de 1920, com 13 títulos no conjunto dos livros de “leitura”, 4 títulos no conjunto dos livros de “línguas” e 1 no conjunto “caligrafia”. Também é de se notar que a maior parte dos títulos, na década de 1920, integravam séries graduadas de manuais.

Em meados da década de 1920, portanto, a Coleção F.T.D. de Língua Portuguesa já possuía uma configuração bastante complexa e completa, abrangendo amplamente os vários componentes do ensino de língua materna. Da caracterização geral dessa coleção, bem como de suas principais mudanças editoriais nas décadas de 1930 e 1940, passo a tratar na seção seguinte.

2.2 A COLEÇÃO F.T.D. DE LÍNGUA PORTUGUESA

2.2.1 Apresentação Geral

A publicação de exemplares F.T.D. voltados para o ensino de língua portuguesa teve início ainda na década de 1900. Na quarta capa do exemplar F.T.D. mais antigo a que tive acesso, um manual intitulado *Complementos de Algebra*, de 1909, cinco dos títulos ali anunciados são voltados para o ensino de língua, pela ordem:

⁴² O exemplar F.T.D. da Figura 2 é uma impressão provavelmente de 1925, visto incluir na relação de livros de “línguas” o manual de Português para o *Curso Superior*, título, segundo tudo indica, somente vindo à luz naquele ano. Mais informações sobre os títulos de Língua Portuguesa serão fornecidos na seção seguinte.

⁴³ Nos exemplares de Língua Portuguesa aqui referidos, a identificação da Coleção F.T.D. vai aparecer com variados nomes, além deste último: Nova Coleção de Livros Clássicos por F.T.D. (ou Por uma reunião de professores), Coleção de Livros Escolares por F.T.D., Coleção de Livros Didáticos por F.T.D., Coleção F.T.D. de Livros Didáticos, Coleção de Livros Clássicos F.T.D., Coleção de Livros Didáticos F.T.D.

- *Principios de Leitura*
- *Lingua Portugueza – Curso Primario*
- *Lingua Portugueza – Curso Medio*
(estes dois últimos com as respectivas “partes do mestre”)
- *Leituras Selectas*
- *Novo Methodo de Calligraphia*

Além desses títulos constam na mesma quarta capa os títulos *Noções de Sciencias Physicas e Naturaes* e *Historia Sagrada* (narrações bíblicas), que funcionavam como livros de leitura, conforme esclarecem listas de exemplares F.T.D. posteriores. Ainda de acordo com o material referido, se pode constatar que os títulos de Língua Portuguesa estavam mais voltados para o nível elementar da escolarização (ensino pré-primário ou primário); também que dois títulos dessa lista são especificamente identificados como de “Lingua Portugueza”, sendo um deles destinado genericamente ao curso primário e outro ao curso médio.

Os títulos da área aparecem listados também na quarta capa ilustrada na Figura 1, da seção anterior, de um exemplar F.T.D. de 1912, sendo aí discriminados, em meio aos títulos de outras matérias, conforme a destinação aos cursos primário ou secundário. Nessa lista, os agora três manuais intitulados de “Lingua Portugueza” são discriminados apenas pela destinação geral a um ou outro desses cursos, ou seja, um para o primário e dois para o secundário. Já na Figura 3, a seguir, quarta capa de um exemplar F.T.D. de Língua Portuguesa de 1914, os títulos para o “ensino da lingua materna” aparecem particularizados, constituindo os três manuais “da lingua portugueza” uma série graduada referente aos cursos *Preparatório*, *Médio* e *Secundário*.

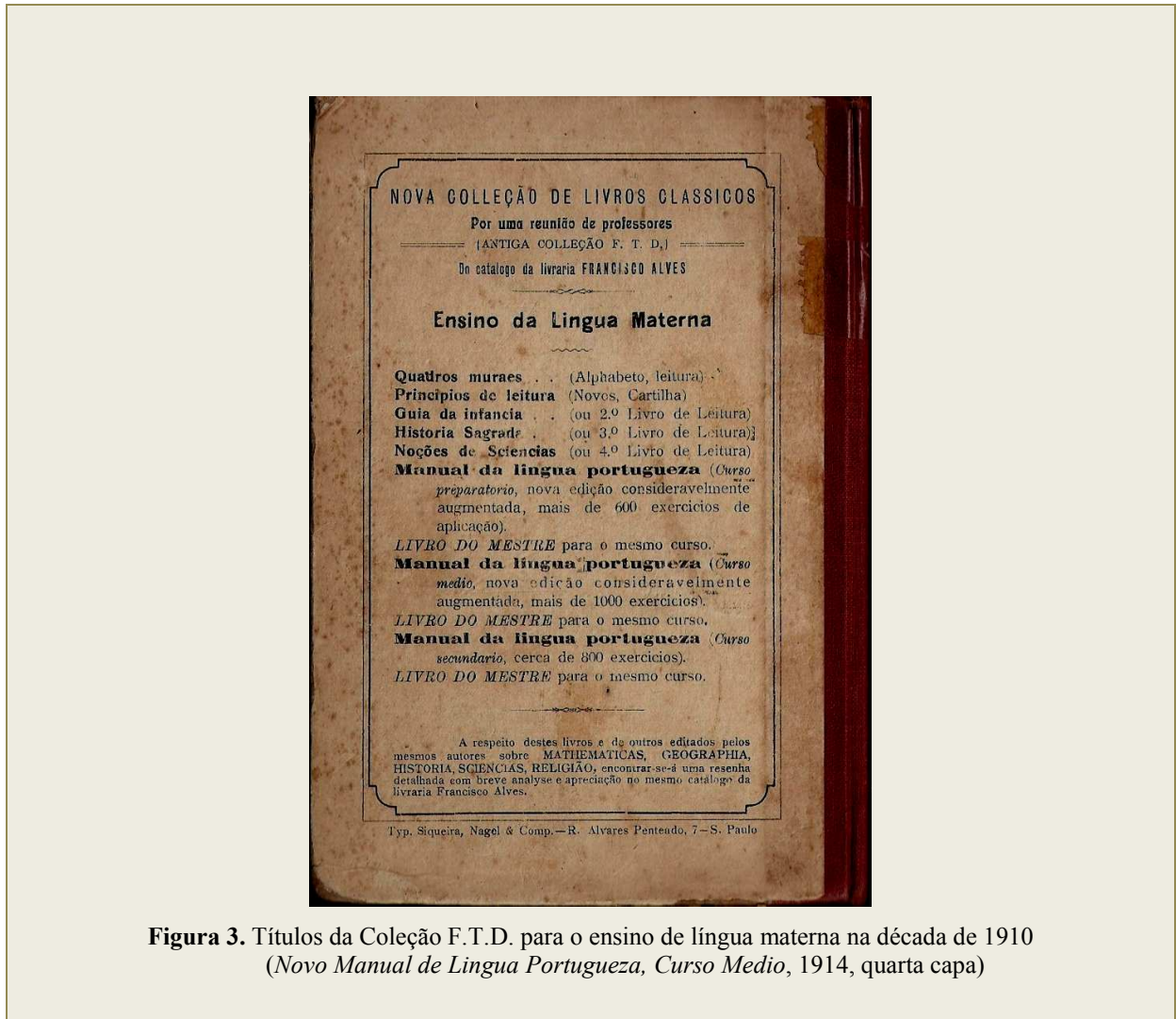


Figura 3. Títulos da Coleção F.T.D. para o ensino de língua materna na década de 1910
(*Novo Manual de Língua Portuguesa, Curso Médio*, 1914, quarta capa)

No material da Figura 3, se pode observar que o ensino de língua materna era pensado, no âmbito da Coleção F.T.D., como um conjunto incluindo o ensino-aprendizagem da *leitura* de modo particular, através de cartilhas e de séries graduadas de leitura, e da *língua* de uma forma mais geral, através de *manuais gerais de língua*⁴⁴, também graduados. Esses manuais gerais até então eram apenas três: os volumes dos cursos *Preparatório, Médio e Secundário*⁴⁵.

⁴⁴ Conforme já mencionado, estou chamando *manual geral de língua* aquele que trata de vários objetos do ensino de língua materna no mesmo volume (gramática, leitura e composição, etc.). Nas capas dos exemplares F.T.D. desse tipo, são realçados os seguintes componentes: gramática, lexicologia, análise e composição. Embora estando ausente nessa subtítuloção, a atividade de leitura também era contemplada em todos os manuais.

⁴⁵ No alto da Figura 3, cabe destacar a menção a dois momentos das publicações F.T.D.: o da “antiga Coleção F.T.D.”, possivelmente de quando ainda não era editada e distribuída pela Livraria Francisco Alves, e o da “nova” Coleção de Livros Clássicos F.T.D., já sob a chancela dessa livraria.

Já na quarta capa de outro exemplar F.T.D., intitulado *Novo Manual de Língua Portuguesa – Curso Secundário*, de 1916, os manuais de Língua Portuguesa F.T.D., denominados “novos manuais”, aparecem como uma série graduada com quatro títulos, incluindo, além do títulos já mencionados, um referente ao *Curso Elementar*.

Esses dados indicam uma cronologia aproximado de origem desse primeiro grupo de manuais F.T.D./LP (os dos cursos *Preparatório*, *Elementar*, *Médio* e *Secundário*) entre 1909 e 1916. O conjunto dos manuais gerais de Língua Portuguesa da Coleção F.T.D. aqui analisados, no entanto, somente se completará em meados da década de 1920, com a publicação de dois novos títulos, um destinado ao *Curso Superior*, em 1925, outro ao *Curso Complementar*, em 1926.

Na lista da quarta capa reproduzida na Figura 4, de um exemplar F.T.D. de fins da década de 1920, é possível então conferir a Coleção F.T.D. de Língua Portuguesa no formato que aqui estou denominando de sua “primeira versão”. Essa primeira versão, conforme se vê na Figura 4 compreendia, portanto, cinco manuais gerais de língua e um manual de gramática histórica⁴⁶, conjunto este especificamente denominado Coleção Novo Manual de Língua Portuguesa F.T.D., e três livros de leitura (duas antologias e uma versão escolar de *Os Lusíadas*). Essa configuração editorial da Coleção F.T.D./LP se manteve até o início da década de 1940.

Nos capítulos terceiro e quarto deste trabalho, tomarei como unidades de análise os manuais dessa primeira versão, em particular os do conjunto intitulado Novo Manual de Língua Portuguesa; no quinto capítulo, os manuais da “segunda versão”⁴⁷, que diz respeito à configuração que a Coleção F.T.D./LP assumiu a partir dos anos iniciais da década de 1940, tendo em vista sua adaptação à nova organização e diretrizes oficiais do ensino então decretadas.

Na próxima seção, ainda neste capítulo, forneço uma descrição detalhada dos manuais da primeira versão da Coleção F.T.D./LP.

⁴⁶ Esse título, conforme já mencionado, trata apenas de gramática (histórica), sendo assim um manual de língua de conteúdo não geral, particular.

⁴⁷ Neste trabalho, não tratarei, portanto, dos manuais F.T.D. voltados para o ensino elementar da leitura realçados nas figuras anteriores, à exceção das duas antologias referidas e, neste caso, apenas parcialmente.

2.2.2 Os manuais da primeira versão da Coleção F.T.D./LP

Na primeira versão da Coleção F.T.D./LP, os cinco primeiros manuais estavam distribuídos segundo uma gradação de cursos e faixas etárias (ver ainda Fig. 4), caso dos volumes para os cursos *Preparatório* (7 e 8 anos), *Elementar* (9 e 10 anos), *Médio* (dos 11 aos 13 anos) e *Secundário* (de 14 e 15 anos). Os cursos com que se denominava esses manuais cobriam então os níveis de escolarização que, até o final da Primeira República (1889-1930), correspondiam ao ensino primário e secundário.

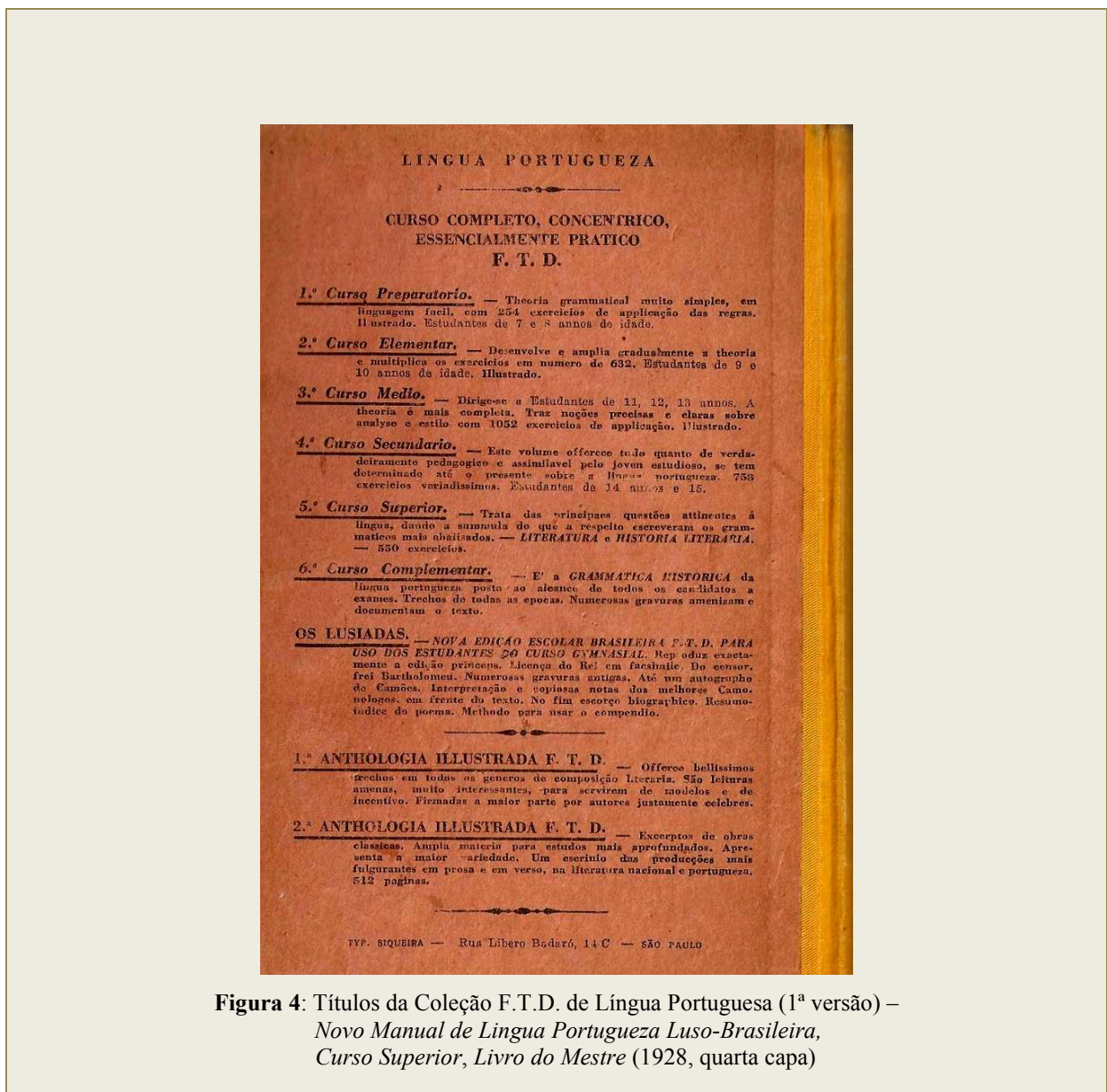


Figura 4: Títulos da Coleção F.T.D. de Língua Portuguesa (1ª versão) – *Novo Manual de Língua Portuguesa Luso-Brasileira, Curso Superior, Livro do Mestre* (1928, quarta capa)

A especificação etária, no entanto, não era feita para os manuais dos cursos *Superior* e *Complementar*⁴⁸. Sobre o manual do *Curso Superior*, há indicações em alguns dos exemplares da coleção de que seria adotado por professores de “ginásios” (então estabelecimentos de ensino secundário) e de escolas normais (também de nível secundarista)⁴⁹. Sobre o manual do *Curso Complementar*, que aborda o conteúdo específico de gramática histórica, no entanto, há indicações de sua destinação aos “candidatos a exames” (ver Fig. 4), certamente os exames de admissão aos cursos superiores, dada a complexidade da matéria de que trata. Sobre esses dois manuais se pode concluir então que eram dirigidos ao ensino secundário. A designação “curso superior” referida, assim, não estava relacionada, no caso dos F.T.D.s, ao que então e ainda hoje se compreende como Ensino ou Educação Superior. Também a denominação “curso médio” não identificava precisamente, como na atualidade, um dos três níveis em que se divide a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio).

Nas capas de exemplares F.T.D./LP da década de 1920 aparece ainda a indicação de que os títulos dos cursos *Preparatório* e *Elementar* serviam “para uso das escolas primárias”; os dos cursos *Médio* e *Secundário*, “para uso das escolas secundárias”; exemplares do *Curso Médio*, além disso, trazem, nas capas, menção de que se destinavam aos primeiro e segundo anos do curso secundário, do que se deduz que o manual F.T.D. *Curso Secundário*, provavelmente, se destinava ao(s) ano(s) subsequente(s) daquele curso/nível de ensino.

Os elementos destacados evidenciam uma superposição de duas formas de organização curricular: uma baseada em cursos (preparatório, elementar, etc.), outra em níveis ou ciclos (primário e secundário) e séries ou anos (1º, 2º, etc.).

A divisão por curso e faixa etária coincide *ipsis literis* com a da tradicional escola primária francesa (LARROYO, [1970?], p. 912). Essa forma de organização curricular, no entanto, já vinha sendo proposta no Brasil desde o século XIX, sobretudo para caracterizar etapas do curso primário. O regulamento e reforma do ensino primário e secundário de 1854 (Decreto nº 1.331A, de 17/02/1854), por exemplo, conhecida como Reforma Couto Ferraz,

⁴⁸ Para evitar a confusão entre as referências aqui feitas aos níveis de ensino (por vezes também chamados “cursos”) e aos títulos dos manuais, nem sempre coincidentes, utilizo, para os primeiros, iniciais minúsculas (ensino/curso secundário), para os segundos, iniciais maiúsculas e itálico (*Curso Preparatório*, *Curso Secundário*).

⁴⁹ José de Sá Nunes, assíduo prefaciador dos manuais F.T.D./LP, em apreciação sobre o título do *Curso Superior*, afirma, em texto-prefácio ao exemplar do mestre deste volume não haver, naquele momento, “compêndio melhor do que aquele para se ministrar o ensino do vernáculo no **curso gimnasial** e no **curso normal**” (*Novo Manual de Lingua Portuguesa, Curso Superior, Livro do Mestre*, 1928, p. 3, grifos meus).

dividia as escolas primárias em duas classes, uma de Primeiro Grau, ou de instrução primária “elementar”, outra de Segundo Grau, ou de instrução primária “superior”; o ensino secundário, por sua vez, sem divisões, deveria ser desenvolvido, sob encargo do Colégio de Pedro II, em sete anos.

Décadas depois, já no período republicano, a Reforma Benjamim Constant (Decreto nº 891, de 8/11/1890) manteria o ensino primário em dois graus, compreendendo o Primeiro Grau três cursos, caracterizados por faixa etária – o elementar (7 aos 9 anos), o médio (9 aos 11 anos) e o superior (11 a 13 anos); já o Segundo Grau (primário) seria destinado a estudantes dos 13 aos 15 anos (CHAGAS, 1984, p. 27; GHIRALDELLI JR., 2006, p. 35).

É de supor assim que a terminologia da primeira reforma republicana tenha circulado por muitas décadas. De fato, em alguns extratos de catálogos de livros didáticos das três primeiras décadas do século XX, as denominações “elementar”, “médio” e “superior” aparecem, em diferentes combinações, conforme ilustro a seguir.

Num anúncio das obras de João Ribeiro, da primeira década do século XX (RIBEIRO, João 1908, p. II), três gramáticas desse autor são referidas pelos cursos e séries a que se destinam:

- *Grammatica Portugueza, da infancia, curso primario (1º anno);*
- *Grammatica Portugueza, elementar, curso medio (2º anno);*
- *Grammatica Portugueza, curso superior (3º anno).*

Em anúncio das obras de Felisberto de Carvalho, da década seguinte (CARVALHO, 1911), três dos livros de leitura do autor são especificados pela destinação ao “curso médio das escolas primárias” (terceiro livro) e ao “curso superior das escolas primárias” (quarto e quinto livros). Na década de 1920, ainda, extratos de vários catálogos anunciam versões de gramáticas destinadas aos cursos Elementar e Superior (as gramáticas de Eduardo Carlos Pereira, por exemplo). A distribuição da Coleção F.T.D./LP por cursos ou por cursos e séries não destoa, portanto, das práticas da época.

Retomando a observação dos títulos da Figura 4, se pode constatar ainda que as antologias da primeira versão não trazem nenhuma indicação quanto ao nível de ensino ou curso a que eram destinadas. A primeira antologia da coleção reúne, segundo a propaganda da editora, trechos de autores “justamente celebres”, sendo identificada como *3º Livro de*

Leitura; a segunda, compila “excertos de obras clássicas[?]” da “literatura nacional e portuguesa”, sendo descrita como *4º Livro de Leitura*⁵⁰.

Em extratos anteriores essas duas antologias aparecem como parte do conjunto dos livros de leitura da Coleção, compondo uma série, com os *Guias da Infância* ali mencionados (voltar à Fig. 2). Em um anúncio de quarta capa, provavelmente posterior (*Elementos de História Universal, Curso Medio*, [192?]), as mesmas antologias são referidas de modo variado, sugerindo uma redefinição em curso de sua destinação⁵¹:

- *Antologia Ilustrada ou 3º L[ivro] de L[eitura] 1ª Seleta*
- *Antologia de L [íngua] Nacional ou 4º L[ivro] de L[eitura] 2ª Seleta*

Esses elementos sugerem a hipótese de que tais livros eram destinados a estágios mais adiantados do ensino-aprendizagem da língua materna, provavelmente ao final do curso primário e ao secundário. Na segunda versão da Coleção F.T.D./LP, da década de 1940, essas antologias, então remodeladas, serão claramente indicadas para o ciclo ginásial, confirmando assim essa hipótese.

A edição escolar de *Os Lusíadas*, por sua vez, era destinada ao curso secundário (então ginásio), informação que, no entanto, não aparece em todos os extratos da época. Na segunda versão da Coleção F.T.D./LP, será indicada para os ciclos ginásial e colegial, divisão do ensino secundário que passou a vigor a partir da década de 1940.

Assim, considerando a divisão geral do ensino em dois níveis – o Primário e o Secundário –, e ainda a existência do curso Normal e dos Exames de Admissão aos cursos superiores, os manuais F.T.D./LP se distribuía, até o final da década de 1930, mais ou menos da seguinte maneira:

⁵⁰ Embora não constando das listas de propaganda da Coleção F.T.D., uma outra antologia foi publicada, dentro da mesma coleção, com o longo título *O Vernáculo ou Leituras Portuguezas Instructivas e Moraes entre o 3º Livro e o 4º (ANTHOLOGIA) (O VERNÁCULO...)*, [1929 ou 1930]).

⁵¹ Em outras quartas capas, encontramos para esses manuais as denominações:

- *Antologia Ilustrada F.T.D. (3º livro de leitura) e Antologia Nacional F.T.D. (4º livro de leitura)*
- *1ª Antologia Ilustrada F.T.D. e 2ª Antologia Ilustrada F.T.D.*

Quadro 1: Correspondência provável entre níveis/modalidades de ensino e títulos da Coleção F.T.D./LP (1ª versão)

<i>Nível/Modalidade de Ensino ou Tipo de Exame</i>	<i>Títulos F.T.D./LP</i>
Primário	<i>Cursos Preparatório e Elementar Antologias</i> (terceiro e quarto livros de leitura)
Secundário	<i>Cursos Médio, Secundário e Superior Antologias</i> (terceiro e quarto livros de leitura) <i>Os Lusíadas – Edição Escolar</i>
Normal	<i>Curso Superior</i>
Exames de Admissão (aos cursos superiores)	<i>Curso Complementar</i>

A despeito dessas prováveis correspondências, um exemplar F.T.D./LP *Curso Secundario – Livro do Mestre* (1913/1912) traz, no verso da folha de rosto, indicação dos “Programmas de admissão de algumas Escolas superiores”, sugerindo também o seu uso com vistas a esses exames.

A Coleção F.T.D./LP incluía também versões do mestre para os volumes do primeiro ao quinto cursos, anunciados em quartas capas desde a década de 1900 (do manual de álgebra de 1909, antes mencionado, por exemplo, e dos manuais de Língua Portuguesa de 1912 e 1914, ilustrados nas figuras 1 e 3).

A partir do final da década de 1920, começam também a ser publicados pela F.T.D. volumes referentes ao ensino de Literatura: *Noções Gerais de Literatura* (1929), *Literatura Brasileira* (1930), *Literaturas Estrangeiras* (193?) e *Resumo de Literatura* (1935). Desse modo, em 1935, a Coleção F.T.D./LP se configura como um conjunto didático completo para o ensino de língua, incluindo cinco manuais gerais de língua, um manual de gramática histórica, três livros de leitura e quatro manuais de literatura⁵². Esse conjunto pode ser conferido no anúncio da Figura 5, a seguir, quarta capa do exemplar *Resumo de Literatura* (1935):

⁵²A título de ilustração, conferir, no Anexo A, capas de parte dos exemplares da primeira versão dos F.T.D.s/LP.



Figura 5: Títulos da Coleção F.T.D. de Língua Portuguesa na década de 1930
(Resumo de Literatura, 1935, quarta capa)

Na seqüência deste trabalho, os títulos da Coleção F.T.D./LP serão também referidos por abreviaturas, facilmente dedutíveis – LPCP (Língua Portuguesa – Curso Preparatório), LPCE, LPCM, LPCSec, LPCSup, LPCC, etc. –, a maioria delas coincidentes com as empregadas pelos editores dos F.T.D.s (ver Fig. 5). Os exemplares do mestre serão identificados pelas mesmas abreviaturas dos livros do aluno, acrescidas da letra M. Exemplo: LPCSec/M.

Para a datação dos exemplares, cabe considerar que esta raramente se encontra nas capas. Apesar disso, quase todos os volumes trazem data do *nihil obstat* (nada consta) do censor da Igreja Católica, certificando ausência de conteúdo contrário à fé e à moral, e do *imprimatur* (imprima-se) da autoridade católica (vigário geral ou arcebispo) para impressão.

Essas datas, em geral coincidentes, nem sempre correspondem à da primeira edição das obras: o anúncio da Figura 3, anterior, por exemplo, de uma edição F.T.D./LP de 1914, indica a existência já naquele ano do título LPCSec, cujo exemplar analisado neste trabalho, no entanto, registra como data do *nihil obstat* e do *imprimatur* o ano de 1923. Além disso, alguns exemplares trazem, em sua última página, após a identificação da tipografia responsável pela edição, data que sugere ser a da última impressão. O exemplar que se acaba de mencionar, por exemplo, traz, na sua última página a seguinte indicação: 4^a-VI-30, que parece se traduzir por: “4^a edição, em junho de 1930”. O exemplar LPCE, por sua vez, traz coincidentemente a mesma data de liberação (1927) e de impressão (8^a-1927). Para outros exemplares, nos quais só consta as datas do *nihil obstat/imprimatur*, é possível ainda deduzir uma datação diferente da impressão tendo em vista outros indícios, como, por exemplo, o registro de um título de uma determinada data em lista de exemplar aparentemente anterior. É o caso de um segundo exemplar do volume LPCP, que traz na folha de rosto data de 1924 (*nihil obstat/imprimatur*), mas também, na sua última página, um anúncio de todos os títulos da Coleção FTD/LP até o *Resumo de Literatura*, seguramente não anterior à década de 1930.

Tendo em vista tais observações, para a datação dos exemplares mencionados neste trabalho, utilizo os seguintes critérios:

- a) identificar os exemplares pela data existente no volume, preferencialmente, pela ordem, na capa/folha de rosto ou no *nihil obstat/imprimatur*;
- b) realçar a existência de uma datação anterior ou posterior à indicada, colocando a outra informação entre colchetes.

Assim, por exemplo, a referência LPCSec (1923) indica datação de capa ou do *nihil obstat/imprimatur*, provavelmente do segundo, pois mais freqüente; já a referência LPCSec (1923 [1930]) indica datação de capa ou do *nihil obstat/imprimatur* seguida de outra data identificada, provavelmente a do impressor.

Não foi possível ainda definir o momento inicial da publicação dos manuais do que estou chamando primeira versão da Coleção F.T.D. de Língua Portuguesa (F.T.D./LP). Entretanto, é certo que os títulos correspondentes aos quatro primeiros cursos (LPCP, LPCE, LPCM e LPCSec), conforme já mencionado, remontam ao final da década de 1900 e à década

de 1910. Apesar disso, a grande maioria dos exemplares utilizados nesta análise traz indicação de autorização da década de 1920⁵³.

Os quatro primeiros títulos da Coleção (LPCP, LPCE, LPCM e LPCSec) constituem, indubitavelmente, um grupo mais antigo dentre as publicações F.T.D./LP, iniciado na década de 1900, com reedições várias nas décadas seguintes, conforme se pode observar no quadro do Apêndice A. Já os títulos LPCSup e LPCC foram lançados já na década de 1920, em 1925 e 1926, respectivamente. À diferença dos exemplares do primeiro grupo, não encontrei nenhum exemplar desses dois títulos com data anterior a 1925. Essa divisão dos títulos F.T.D. de Língua Portuguesa em dois grupos tem grande relevância analítica e será retomada oportunamente.

Quanto aos livros de leitura da coleção, ainda não foi possível chegar a uma conclusão sobre o início de sua publicação, sendo todos os exemplares conhecidos provavelmente da década de 1920 e de 1930 (ver Apêndice B). Os títulos de Literatura são os mais tardios da coleção, tendo sido iniciada sua publicação no último ano da década de 1920: NGL (1929), LB (1930), LE ([1931?]), RL (1935) (ver Apêndice C).

Com pouquíssimas exceções, os exemplares da primeira versão dos F.T.D./LP até aqui descritos adotam ortografia de base etimológica, predominante nos textos brasileiros até o início da década de 1930. Isso possibilita a fácil identificação visual dos manuais mencionados, dadas as características marcantes dessa norma ortográfica, de que pode ser destacado o uso:

- a) de *ph, th, rh, ch* em lugar de *f, t, r* e *c* (velar) ou *qu-* (ex.: *ortographia, theoria, rhetorica, technico, chimica*);
- b) de consoantes dobradas ou mudas (ex.: *grammatica, sciencia, collecção, alumno*);
- c) da escrita *-ae* para ditongos em lugar de *-ai* (ex.: *manuaes, pae, mãe*);
- d) do *y*, dito etimológico, em lugar de *i* (ex.: *analyse, etymologia*);
- e) de acento agudo para indicar a crase (ex.: *formar á composição, ás 11 horas*).

A par desses traços complicadores da escrita, também é característica da ortografia adotada nos manuais referidos duas simplificações marcantes: grafar o fonema /z/

⁵³ Para informação detalhada de todos os exemplares F.T.D. referidos neste trabalho, consultar os quadros dos Apêndices A, B, C e D, nos quais forneço elementos sobre datação, autoria, editora e impressor dos manuais.

intervocálico com a letra *z*, e não com *s*, como na atualidade (ex.: “Lingua Portugueza”, “Brazil”), e usar com grande parcimônia acentos gráficos.

A normatização ortográfica, como se sabe, esteve em debate no Brasil ao longo das três primeiras décadas do século XX, dividindo os contendores entre os adeptos da escrita científica (fonética), da escrita mista ou usual (entre fonética e etimológica) e da escrita tradicional de base etimológica. A Academia Brasileira de Letras (ABL), em todas as suas propostas de ordenamento ortográfico no Brasil (1907, 1912, 1929), defendeu uma ortografia bastante simplificada, divergente da adotada nos F.T.D.s aqui mencionados, mas que só veio prevalecer com a reforma ortográfica de 1931, resultante de acordo entre a ABL e a ACL (Academia de Ciências de Lisboa). Essa reforma vigorou oficialmente e na prática até meados da década de 1940⁵⁴. A nova ortografia, de base fonética (mas não totalmente), aboliu os traços conservadores acima descritos. Apesar disso, foi um pouco menos liberal quanto ao uso de acentos gráficos. No que se refere à escrita do /z/ intervocálico adotou variadas regras, dentre as quais a da escrita com *s*, e não *z*. Os manuais da segunda versão da Coleção F.T.D./LP, analisados no Capítulo 5, podem ser facilmente identificados por adotarem a ortografia simplificada, aparecendo em suas capas, por exemplo, a grafia “Língua Portuguesa”.

Feita essa apresentação da Coleção F.T.D. de Língua Portuguesa, na subseção seguinte, ainda a pretexto de apresentação geral, teço algumas considerações sobre a autoria nos manuais da coleção referida.

2.2.3 Autoria e efeitos-leitores

Nesta subseção, tomarei como material analítico elementos pré-, pós- e transtextuais⁵⁵ (capas, folhas de rosto, epígrafes, prefácios; índices, posfácios, apêndices, etc.) de exemplares

⁵⁴ A reforma de 1931, no entanto, não foi totalmente aceita e, já em 1934, a Constituição promulgada naquele ano ordenou o retorno à ortografia da primeira constituição da República (a de 1891), ou seja, à escrita etimológica, medida que vai perdurar confusamente até 1938, quando, oficialmente, se retorna ao acordo de 1931, com ligeiras modificações. Outros acordos sobrevieram. A volta da escrita etimológica em 1934 justifica o fato de os autores dos F.T.D.s/LP, tendo assumido, “quanto possível”, a ortografia oficial simplificada de 1931 (cf.: LPCSup/M, p. 1932?, p. 48), retornarem no exemplar *Resumo de Literatura*, de 1935, à escrita de base etimológica. Para conferir o vai-vem das reformas ortográficas no Brasil e suas tendências, ver Apêndice E.

⁵⁵ Entendo com elemento *transtextual* aquele que aparece atravessado no texto principal do impresso, como observação, nota ou como propaganda.

F.T.D./LP diversos. Esses lugares textuais, bastante utilizados nos manuais, têm particular relevância neste trabalho, pois oferecem numerosas pistas sobre modos de produção de sentidos nos manuais analisados, sobretudo quanto à questão da autoria.

Conforme já indicado anteriormente, a autoria intelectual dos manuais F.T.D. remete à congregação religiosa católica Marista. Esse dado, no entanto, não é indicado de forma clara nos manuais da primeira versão. Nas capas dos manuais, por exemplo, os responsáveis intelectuais são “apenas” sugeridos: abreviadamente pela sigla F.T.D., pela expressão genérica “por uma reunião de professores” ou ainda pelo símbolo da Congregação Marista (ver Fig. 6)⁵⁶.

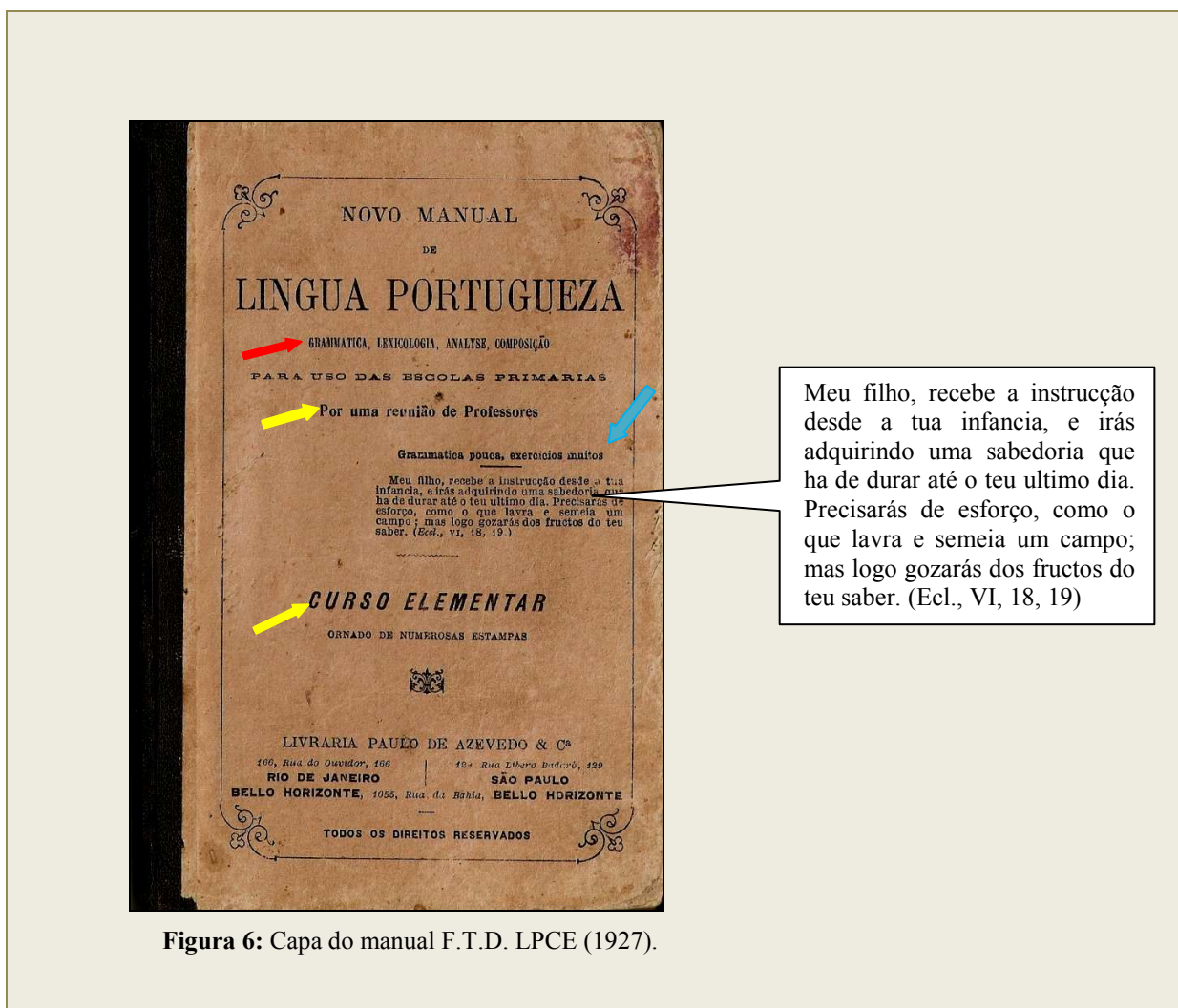


Figura 6: Capa do manual F.T.D. LPCE (1927).

⁵⁶ Exceção se faz ao exemplar do LPCM (1925), que apresenta em sua capa a indicação de se tratar de “edição revista cuidadosamente por João F. Pinto e Silva”. Essa indicação, no entanto, conforme se demonstrará ao longo da análise, não caracteriza, de fato, um gesto de autoria.

Esses elementos textuais, na verdade, estão em relação parafrástica, todos eles significando a autoria intelectual dos F.T.D.s como uma posição-sujeito coletiva e religiosa. Essa posição, no entanto, é escamoteada por meio de um jogo de presente-ausente: dizer a sigla, mas não o seu significado; usar o símbolo marista, mas não o nome da Congregação que identifica; falar em “reunião de professores”, mas não de “professores maristas”.

No interior dos manuais, essa posição também se apresenta nos registros de autorização dos manuais por autoridades religiosas. Essa indicação é constante em todos os manuais do aluno, aparecendo, em geral, nos versos das folhas de rosto.

Esses dados indicam então que estamos tratando de uma coleção didática cuja autoria intelectual é politicamente marcada: uma coleção didática produzida e organizada por uma instituição confessional, não laica. Isso antecipa, na caracterização discursiva dos manuais sob análise, uma relação entre duas ordens de discurso: uma didática e uma religiosa.

A ordem didática referida se mostra em vários pontos das capas dos F.T.D./LP sob apreciação: na capa da Figura 6, na indicação de sua destinação escolar (“Para uso das escolas primárias”), do curso a que se adéqua (elementar), nas referências à dosagem do conteúdo (“Grammatica pouca, exercicios muitos”) e aos recursos para facilitar a aprendizagem (“Ornado de numerosas estampas”).

A posição-sujeito autor dos F.T.D.s/LP, portanto, é da ordem do pedagógico-religioso. Esse caráter duplo dessa posição está assinalado também pela inscrição, nas capas de diversos volumes da coleção (LPCE, LPCM/M, LPCSec, LPCSec/M e LPCSup), de uma epígrafe do livro Eclesiástico (Fig. 6, destaque), um dos livros morais e sapienciais do Antigo Testamento. Nessa epígrafe funciona um jogo de imagens segundo o qual o discurso familiar (posições-sujeito pai/filho) é atravessado no discurso religioso (epígrafe em sua totalidade), e essa *composição*, por sua vez, se atravessa no discurso didático (a epígrafe está na capa de um manual didático e fala do valor da instrução).

Uma outra posição-sujeito pode ainda ser depreendida das capas dos manuais F.T.D., a de um autor comercial (editor), posição essa marcada na indicação da empresa detentora dos direitos de publicação dos impressos (Livraria Francisco Alves/Paulo de Azevedo & Cia.), na advertência quanto a esses direitos (“Todos os direitos reservados”), mas também, e em sobreposição com a posição-sujeito pedagógico-religiosa, na referência a certas características didáticas dos manuais, já mencionadas, como a dosagem do conteúdo e o recurso a estratégias para facilitar a aprendizagem. Colocadas nas capas, essas referências funcionam não apenas

como defesa de princípios metodológicos ou explicitação de procedimentos didáticos, mas como *marketing*, estando, portanto, reinscritas numa formação discursiva relativa às atividades comerciais.

É no mínimo no jogo complexo dessas variadas posições de sentido ou formas de subjetivação – religiosa, didática, mercantil, etc. – que se constitui o sujeito do discurso da coleção didática sob apreciação.

A heterogeneidade de posições-sujeito destacada tem efeitos sobre o sujeito-leitor projetado a partir dessas posições, que vai se caracterizar também pela dispersão de posições construídas para o interlocutor dos F.T.D.s/LP: usuário, aprendiz ou profissional da língua, consumidor de obras didáticas, adepto do catolicismo, bom filho, bom cidadão, etc.

Esses efeitos-leitores não são igualmente explicitados nos manuais, nem apresentam uma caracterização sempre especificada. As posições sujeito-leitor referentes ao discurso mercantil e político, a propósito, nem sempre são colocadas diretamente; já as posições leitoras de religioso católico, cidadão (patriota) e usuário da língua aparecem amalgamadas, conforme se demonstrará no desenvolvimento deste trabalho.

A grande quantidade de marcas de autoria acima levantada, assim, contrasta a ausência de nome de autor nos manuais F.T.D., bem como com as razões alegadas para isso, por exemplo, em dois prefácios-elogios constantes do exemplar LB (1930) da Coleção F.T.D., onde se exalta a modéstia e humildade dos autores dos F.T.D.s⁵⁷.

No primeiro prefácio, José de Sá Nunes, filólogo e então professor do Ginásio Paranaense, em Curitiba, PR, afirma que os nomes dos “beneméritos autores” dos F.T.D.s se escondiam na “penumbra da humildade edificadora”, acrescentando em seguida: “O que êles são nos seus livros está dito. E não devemos perguntar quem foi o que disse, mas considerar tão somente o que lá se diz [...]”.

No segundo prefácio, Afrânio Peixoto, político, médico e escritor baiano, observa que as “enigmáticas iniciaes” dos “preciosos livrinhos” F.T.D. constituíam um sinal de modéstia em face das qualidades científicas do material (“ironica modestia a tanta sciencia”).

⁵⁷ O manual F.T.D. LB (1930), curiosamente, apresenta dois prefácios, comentados a seguir: o primeiro deles de José de Sá Nunes, um assíduo comentador dos F.T.D.s, a quem se fará outras referências neste trabalho; o segundo, de Afrânio Peixoto. Esse excesso, característico da Coleção F.T.D., é justificado pelos editores, após os dois prefácios, da seguinte forma: “Talvez algum leitor estranhe, encontrando, para este compendio, dois prefácios. Ha de socegar, no entanto, e comprehender, e gostar, quando reflectir que de facto, ao passaro desejo de voar, são necessarias duas azas” (p. 4). O pássaro em questão era o novo volume didático de *Literatura Brasileira* da Coleção F.T.D. Esses prefácios e observações podem ser vistos na íntegra, no Anexo B.

De acordo com os dois prefácios, portanto, a ausência de um nome de autor nos F.T.D.s, ou sua não-explicitação, representava uma assunção de humildade ou modéstia. As duas posições colocadas remetem, assim, a uma aparente desimportância do autor individual, e mesmo da autoria, em favor do texto, daquilo que ele diz, ou do leitor-professor, já que A. Peixoto também via na ausência do nome de autor nos F.T.D.s uma possibilidade de preenchimento da autoria pelos mestres “inexperitos”⁵⁸.

Considerada, no entanto, a heterogeneidade de posições-sujeito destacada no discurso dos F.T.D.s, essas interpretações podem ser relidas (lidas diferente), se desvelando então um outro funcionamento.

Sob a modesta aparência do texto sem autor ou da desimportância da autoria, os F.T.D.s erigem uma imodesta variedade de posições-sujeito, assim delimitando, sob vários aspectos, direções para os sentidos e os sujeitos de seu discurso. A irônica modéstia da autoria dos F.T.D.s não se sustenta, pois, no contraste entre anonimato e erudição, como afirma A. Peixoto, mas entre simulação de anônimo e saturação de sentidos⁵⁹.

Feitas essas observações, se pode então concordar com José de Sá Nunes, porém sob uma outra ótica, que não importa, na consideração dos manuais F.T.D., “quem foi o [sujeito individual] que disse”, mas “tão somente o que lá [na relação texto/discurso] se disse”, inclusive o que se disse não dizendo, aspecto que possibilita, mais do que referendar ou justificar supostas intenções de autores individuais, observar o funcionamento do sujeito do discurso e como posições são colocadas e organizadas num texto orientando seus sentidos.

O conjunto de posições detectado nas capas dos manuais F.T.D. se reapresenta ainda em quatro normas da Coleção que aparecem reproduzidas no interior de boa parte dos manuais, quer da primeira quer da segunda versão. Essas normas indicam de forma mais explícita as orientações de sentido pretendidas pelos autores da Coleção F.T.D. (ver Fig. 7).

⁵⁸ As posições de José de Sá Nunes e de Afrânio Peixoto, no entanto, coincidem com as dos próprios autores intelectuais dos F.T.D.s, os irmãos maristas, sobretudo de sua cúpula. A propósito disso, ver o episódio narrado por Azzi (1997a, p. 154-155) acerca do rigor do anonimato exigido pelo Superior marista Isidoro Dumont, aqui já apontado como incentivador das publicações da Congregação no Brasil.

⁵⁹ No texto comemorativo dos 100 anos da Editora FTD (MEGALE, 2003), o anonimato da autoria individual dos F.T.D.s de Língua Portuguesa é quebrado: ali se informa que as “primeiras coleções” para o ensino de língua e de literatura portuguesa estiveram a cargo do Irmão Epifânio (1884-1967), cujo nome de batismo era Mário Bachelet, autor também de outras obras em português para a Coleção F.T.D. brasileira, inclusive da edição escolar de *Os Lusíadas* aqui já referida. Esse nome será identificado também nos volumes da segunda versão dos F.T.D.s com seu organizador.

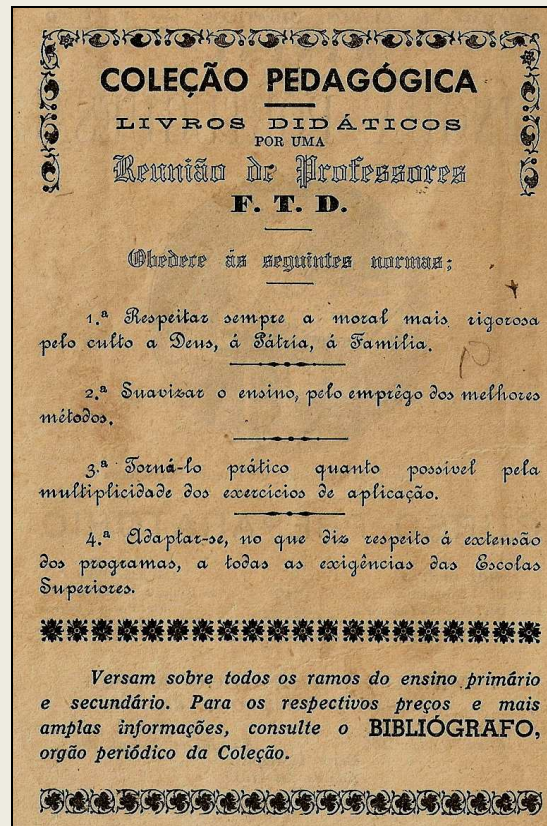


Figura 7: Normas da Coleção F.T.D. (LPCP, 1924, verso da folha de rosto)

A primeira norma (“Respeitar sempre a moral mais rigorosa pelo culto a Deus, à Pátria e à Família”) tem um evidente sentido dogmático, sinalizado no texto por uma série de elementos de conteúdo gramatical ou lexical totalizante: pelo adjunto verbal “sempre” (“em todo momento”), pelo adjunto nominal intensificador “mais” (indicativo de grau superlativo absoluto), pelo substantivo “culto” (que significa “paixão extrema”). Esses elementos lingüístico-gramaticais, a despeito de suas diferenças morfosintáticas e semânticas, têm um funcionamento discursivo comum: estão em relação de paráfrase, dirigindo os sentidos para a noção de totalidade. Também o uso de maiúsculas nos substantivos Deus, Pátria e Família indica absolutização dessas noções, o que as torna conceitos abstratos.

A segunda e a terceira norma dizem respeito a questões de ordem metodológica: a Coleção F.T.D. se propõe a tornar o ensino suave, pelo “emprego dos melhores métodos” (segunda norma), e prático, pela “multiplicidade dos exercícios de aplicação” (terceira norma).

Nessas duas normas, se mantém o efeito de totalidade detectado na primeira: conferir, na formulação da terceira norma, o adjetivo “melhores” indicando qualidade superior; na da quarta, o substantivo “multiplicidades”, em oposição a idéia de “unidade”.

Junto a esse efeito, podem ser constatados dois outros: de indefinição, na expressão “melhores métodos”, que não define os “métodos”, mas apenas sua qualidade superlativa, assim como de restrição semântica, já que tornar prático significa, no caso, apenas multiplicar exercícios. A menção a esse critério de praticidade é realçada nas capas de vários dos manuais F.T.D./LP pela afixação da máxima didática “Gramática pouca, exercícios muitos” (voltar à Fig. 6) ou em outras quartas capas, onde se afirma ser a Coleção de Língua Portuguesa/F.T.D. um “curso completo, concêntrico e essencialmente prático” (voltar às Figs. 4 ou 5).

A quarta norma, por fim, faz referência à adaptação curricular da Coleção a “todas” as exigências das Escolas Superiores. Nessa, além de mais um exemplo de efeito de totalidade (cf. indefinido destacado), se manifesta a aliança estreita do comércio livreiro didático com a organização oficial do ensino.

Não se pode deixar de mencionar ainda que a tríade Deus-Pátria-Família referida na primeira norma da Coleção F.T.D., é também assumida, no Brasil, como divisa do movimento integralista, consolidado no início da década de 1930, com a criação da Ação Integralista Brasileira. Esse partido e movimento político foram fundados por Plínio Salgado, em 1932; inspirados no fascismo italiano, combatiam radicalmente o liberalismo republicano assim como as idéias de cunho socialista que se propagavam em meio à classe operária nas primeiras décadas do século XX no Brasil.

Nesse combate político reacionário, tanto quanto na exaltação mística da tríade Deus, Pátria e Família, o Integralismo estava em sintonia com o pensamento e a prática católica das primeiras décadas do século XX no Brasil. Em nome da preservação de sua influência e poder na sociedade brasileira, a cúpula católica também lutava ferrenhamente contra a propagação no país de idéias e movimentos de orientação liberal ou libertária (positivismo, comunismo, socialismo, anarquismo, etc.)⁶⁰. Integralistas e católicos, assim, exploravam e difundiam, junto à sociedade brasileira, o “mito do medo” (FREITAS, 1998), principalmente dos comunistas, mas também do progresso, do estrangeiro, das outras confissões religiosas (tidas como seitas), do cinema, do jornalismo, dos quadrinhos, etc., tudo isso em nome de uma

⁶⁰ Para maiores detalhes sobre os movimentos e ideários político-pedagógicos em disputa nas primeiras décadas do século XX, no Brasil, ver um dos dois trabalhos do historiador da educação Ghiraldelli Jr. (1991 e 2006).

ordem social conservadora e corporativa em que o poder seria exercido em conjunto pelo governo civil, de um lado, e pelo governo eclesiástico, de outro.

O Integralismo, aliás, proclamava o catolicismo como religião única do país (FREITAS, 1998, p. 46), sendo Plínio Salgado, por isso, prestigiado entre os católicos (AZZI, 1997b).

A tríade Deus-Pátria-Família não aparece somente no conjunto de normas que se está comentando, mas também destacada em outros lugares dos manuais F.T.D., principalmente em páginas iniciais, e às vezes nas capas ou quartas capas, assumindo a forma mesmo de divisa ou lema. Essa marca editorial vai ser uma constante nos F.T.D.s, pelo menos, a partir de meados da década de 1920 (ocorre, por exemplo, no exemplar LPCSup, 1925), antes mesmo do Manifesto Integralista de 1932, permanecendo nos títulos da Coleção até o início dos anos 1940. Chama a atenção nisso o fato de a divisa continuar aparecendo nos manuais mesmo após o banimento político do Integralismo do Brasil, que ocorreu logo após a instalação da ditadura do Estado Novo em 1937⁶¹. Uma justificativa para tal pode ser a permanência, ao longo da ditadura Vargas, dos vínculos ideológicos entre Catolicismo, Integralismo e Estado Novo.

Dessa forma, o uso comum da divisa Deus-Pátria-Família na Coleção F.T.D. produz efeitos de sentido não apenas relacionados ao discurso político-pedagógico católico, mas também ao discurso político da Primeira República no Brasil, em particular o discurso totalitário de direita, para o qual os líderes da Igreja católica pendiam.

Nos F.T.D.s de Língua Portuguesa, em particular, a tríade em questão é reiterada de uma forma bastante reveladora num exercício de *leitura e recitação* que aparece em página final dos volumes LPCP (1924 [1930]) e LPCSup (1925).

⁶¹ O avanço massivo do movimento integralista, iniciado em 1932, foi interrompido em 1937 com o golpe do Estado Novo, que suspendeu as eleições previstas para 1938, na quais Plínio Salgado seria candidato em oposição a José Américo de Almeida, este candidato de Getúlio Vargas. A despeito de seu liberalismo e autoritarismo golpista, a Ditadura Vargas foi apoiada tanto pelos líderes integralistas quanto pelas lideranças católicas, já que também anticomunista (o golpe do Estado Novo, vale lembrar, foi justificado como medida contra um suposto plano de instalação do comunismo no país, forjado por um integralista). Diferentemente da Igreja Católica, no entanto, o Integralismo teve pouco espaço de barganha no governo Vargas: a AIB foi dissolvida por decreto de Getúlio e em 1939 Plínio Salgado foi banido do Brasil, dois anos após uma tentativa de golpe integralista ocorrida em 1937.

No texto utilizado nesse exercício, intitulado “Palestra amistosa”, o ideal pedagógico-religioso da Coleção F.T.D. é retomado e subsumido em três formas de educação – a filial, a cívica e a religiosa – que também remetem à já mencionada divisa Deus-Pátria-Família (Fig. 8).

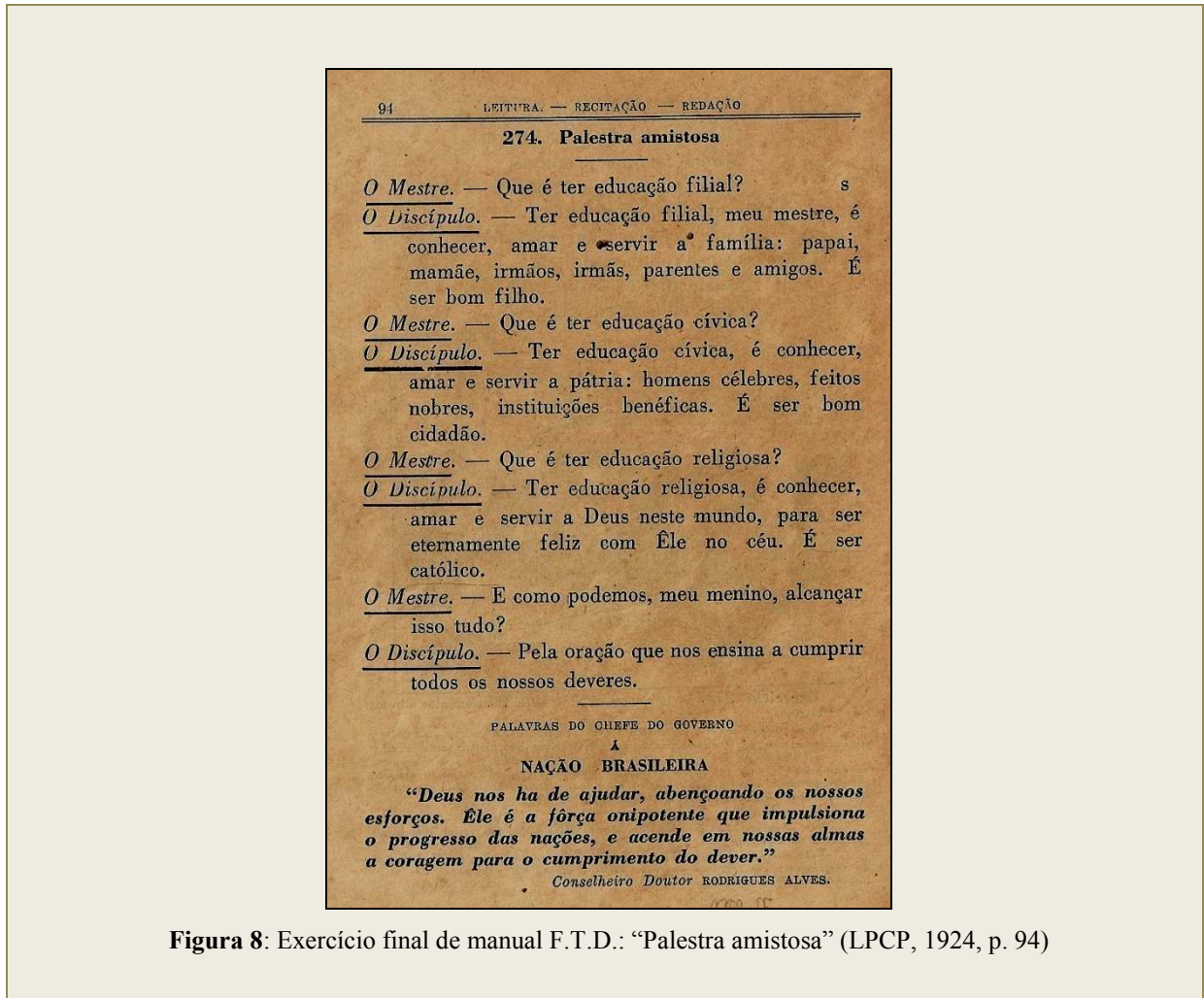


Figura 8: Exercício final de manual F.T.D.: “Palestra amistosa” (LPCP, 1924, p. 94)

Três posições-sujeito são aí configuradas – *filho*, *cidadão*, *católico* – e na textualização dessas posições, há dois pontos de deslizamento de sentidos que merecem ser destacados.

As duas primeiras posições aparecem relativizadas por uma qualificação valorativa positiva (*bom filho*, *bom cidadão*), indicando se tratar de posições de sentido graduáveis e relativas. Na terceira posição (sujeito “católico”), no entanto, a adjetivação está ausente, havendo assim uma quebra parcial de paralelismo, que marca então a produção de um

sentido-outro não dito: o de que para a “educação religiosa” só haveria uma posição-sujeito possível: ser católico.

Assim, enquanto no primeiro caso há uma abertura polêmica da significação⁶², aproveitada no discurso geral dos manuais de forma maniqueísta pelo jogo bom/mau sujeito (*filho, cidadão, religioso, patriota, etc.*), no segundo há um fechamento da significação para a função-sujeito religioso. A alteridade, ou seja, a possibilidade de outras posições, é interdita, caracterizando exemplarmente o que Orlandi denomina como *discurso autoritário*, isto é, aquele que promove a contenção da polissemia e, no caso, de outras posições-sujeito. A palestra do exercício, portanto, é “amistosa” apenas para um certo tipo de leitor – o leitor católico.

A apreensão desse funcionamento discursivo assinala um dos elementos principais de sustentação do discurso católico nas primeiras décadas do século XX: a produção de um efeito de unidade entre religião e catolicismo. E é a partir desse efeito que se constitui nesse mesmo discurso, e também no discurso dos manuais F.T.D./LP, a relação imaginária entre religião (católica) e pátria (brasileira), e ainda a relação destas representações com a idéia de língua nacional. Desse modo, as relações entre *religião, pátria e língua* resultam numa *composição* de discursos que, no caso dos F.T.D.s, tendo em vista sua destinação ao processo de ensino-aprendizagem, pode ser denominada como uma “trindade pedagógica”.

No próximo capítulo, vou destacar então o modo como se configura nos manuais F.T.D./LP essa composição, demonstrando, através de alguns exemplos, a construção do efeito de unidade *religião/pátria* e o modo como a noção de *língua* entra no jogo dessa unidade.

⁶² Neste e em outros lugares deste trabalho, a noção de “polêmica” se refere à disputa de/por sentidos do ponto de vista interno do próprio processo de produção de sentidos. Mais detalhes sobre essa noção aparecem no Capítulo 5.

Capítulo 3

A COLEÇÃO F.T.D. DE LÍNGUA PORTUGUESA: PISTAS SOBRE O OBJETO DE ENSINO E OS MODOS DE ENSINAR/APRENDER

A PATRIA – A língua e a religião *são* duas cadeias **de** bronze que *unem no correr dos* tempos, as gerações *passadas ás* presentes; e estes laços que se **prolongam através das** eras, *são* a Patria [...]. Alexandre Herculano

Novo Manual de Língua Portuguesa – Curso Secundário,
Livro do Mestre (1913/1912, p. 418-419, grifos do texto).

Zelar pela língua, **apurar** a forma, trabalhar o estilo, polindo-o e repolindo-o, consoante o velho preceito, é obra de *são* patriotismo e de alta apologética.

Novo Manual de Língua Portuguesa Luso-Brasileira – Curso Superior
(1925, epígrafe de capa)

- 1º O ensino da língua deve ser progressivo [...]
- 2º O ensino da língua deve ser variado [...]
- 3º O ensino da língua deve ser animado [...]
- 4º Deve formar á composição [...]
- 5º Deve ser racional [...]
- 6º O ensino da língua deve ser moral [...]

“Caracteres do ensino da língua”. *Novo Manual de Língua Portuguesa – Curso Medio*, Livro do Mestre (1914, p. 438-439).

3 A COLEÇÃO F.T.D. DE LÍNGUA PORTUGUESA: PISTAS SOBRE O OBJETO DE ENSINO E OS MODOS DE ENSINAR/APRENDER

Neste capítulo, abordo como são significados, no conjunto dos manuais da Coleção F.T.D./LP, o objeto de ensino e os modos de ensinar-aprender tal objeto, apontando orientações discursivas da coleção selecionada a partir das quais delimitamos a linha argumentativa dos capítulos subseqüentes. Tratarei aqui, basicamente, do modo de constituição do efeito de unidade *pátria/religião/língua* (seção 3.1) e de algumas pistas sobre princípios e procedimentos didáticos assumidos no discurso geral da coleção F.T.D./LP. (seção 3.2).

3.1 O OBJETO DE ENSINO: O MAIS RIGOROSO CULTO À RELIGIÃO, À PÁTRIA E À LÍNGUA

Para melhor compreender a construção discursiva da unidade *pátria/religião/língua*, de que se vai tratar neste capítulo, cabem algumas considerações sobre a noção de pátria e sua articulação com as de nação e Estado modernos. Para tanto, recorrerei ao texto de Marilena Chauí, em que se discute a “invenção histórica” do Brasil a partir da idéia moderna de nação (CHAUÍ, 2004).

Segundo Chauí, a idéia política de nação enquanto designação de uma unidade territorial e legal, independente ou soberana politicamente, é recente, tendo surgido por volta de 1830. O termo então se diferenciava da noção jurídico-política de “povo” – “grupo de indivíduos organizados institucionalmente” –, do sentido biológico anterior de nação como grupo de descendência comum (ex.: “nação indígena”) e ainda do termo político “pátria” como domínio privado do patriarca ou do senhor. Deste último sentido político, no entanto, o termo “pátria” vai se generalizar, a partir do século XVIII, para a idéia de “pátria-Estado”, “o território cujo senhor é o povo organizado sob a forma de Estado independente” (ex.: “pátria brasileira”) e, depois, com o surgimento do Estado moderno, no século XIX, para a idéia de Estado-nação. Do ponto de vista político, assim, a nação vai se definir segundo critérios de extensão territorial, densidade populacional e expansão geográfica; do ponto de vista

ideológico, pela idéia de unidade (lingüística, territorial, política) e de progresso (desenvolvimento), sendo esses os elementos tidos como capazes de garantir a inclusão e lealdade do povo.

Para Chauí, de fato, a idéia de nação surgiu como resposta “imaginária”⁶³ aos problemas reais engendrados, no final do século XIX e início do XX, tendo em vista três questões principais: as lutas populares de cunho socialista, a resistência de grupos tradicionais em face da “modernidade capitalista” e o surgimento da pequena burguesia, com seus interesses e temores de estrato médio. Ou seja, por conta das tensões internas aos territórios que ameaçavam a unidade e o domínio do Estado. O Estado, desse modo, “precisava de algo mais de que a passividade de seus cidadãos: precisava mobilizá-los e influenciá-los a seu favor” (p. 18). Para tanto, cria uma “religião cívica”: o patriotismo. Este conceito, apropriado pelo Estado-nação, se transforma em “nacionalismo”, erigido fator de identificação e de unificação social e política do povo, fundado num imaginário de língua, raça e tradições populares desde sempre existentes. A “idéia nacional”, então, incorporaria “numa única crença as crenças rivais” e, assim, afirma Chauí, “o apelo de classe, o apelo político e o apelo religioso não precisariam disputar a lealdade dos cidadãos porque todas essas crenças podiam exprimir-se umas pelas outras sob o fundo comum da nacionalidade” (p. 19).

O investimento político na idéia de nação também se materializa no Brasil durante o processo da Independência na forma do *nativismo* antilusitano e ao longo da Primeira República na forma do *ufanismo*, termo designativo de um “patriotismo exacerbado” (HOUAISS, 2001) e cuja origem e conteúdo deriva do conhecido livro de Afonso Celso, *Por que me Ufano do meu País*, publicado originalmente no ano de 1900, quando se comemorava os 400 anos do Brasil. Esse livro, também mencionado e comentado por Chauí, reúne uma série de motivos que alimentaram ao longo do século XX o discurso sobre a unidade, a grandeza e o progresso futuro do Brasil.

⁶³ A noção de *imaginário* para Chauí diverge do uso da noção que faço nas demais partes deste trabalho seguindo a orientação da Análise de Discurso. Como entende a ideologia como ocultação do processo histórico, a filósofa produz uma separação entre linguagem/discurso e realidade, sendo o *imaginário* uma instância do lado dessa ideologia-ocultação e, portanto, se constituindo numa noção negativa, como realidade “falsa”. Em AD, como já explicitado no Capítulo 1, a ideologia tem uma significação geral que pode ser dita “neutra”, já que consiste na representação da relação dos indivíduos com a realidade, que então se diz “imaginária”, não por ser fantasiosa, alienada, mas por não corresponder isomorficamente à realidade. O imaginário, para a AD, diz respeito à realidade e constitui realidades. Assim, concordamos com Chauí quanto à existência de certas representações fundadoras sobre a nacionalidade no Brasil, menos que elas sejam algo fora da história e de suas determinações. São tomadas de posição dentre outras, com suas determinações e efeitos.

Durante a Primeira República, em particular, a idéia de nação vai ser trabalhada nos programas oficiais do Pedro II, nos planos de reforma do ensino e, ainda, na produção didática para o ensino de língua.

Os programas de Língua Portuguesa do Pedro II de 1898, 1912 e 1915, por exemplo, incluíam como ponto a ser abordado no ensino de língua “biografias dos grandes patriotas”, constituindo essa uma forma de legitimar um passado glorioso para a nação⁶⁴.

No caso da legislação, dentre os vários planos oficiais republicanos sobre o ensino, o Decreto nº 16.782 A, de 13/01/1925, que trata da difusão do ensino primário e de reforma do ensino secundário e superior, é o que mais explicitamente assume a tendência nacionalista do período. Nesse decreto, a formação patriótica é contemplada em dois parágrafos específicos: um sobre o programa da disciplina Instrução Moral e Cívica; outro sobre os programas de Língua Materna, Literatura, Geografia e História nacionais. No primeiro programa, segundo o decreto referido, deveriam estar incluídas:

noções positivas dos deveres dos cidadãos na família, na escola, na patria e em todas as manifestações do sentimento de solidariedade humana, comemorações das grandes datas nacionaes, dos grandes factos da historia patria e universal, homenagens aos grandes vultos representativos das nossas phases historicas e dos que influiram decisivamente no progresso humano (DECRETO 16.782 A, Art. 48 , § 5º)

Em relação aos outros programas mencionados, recomendava o decreto que os professores deveriam dar como temas: para trabalhos escritos, “assumptos relativos ao Brasil”; para os orais, produções literárias de autores nacionais. Neste segundo caso, as produções serviriam para desenvolver nos alunos “os sentimentos de patriotismo e de civismo”, com exclusão das que, “pelo estylo ou doutrinamento incidente” diminuíssem ou não despertassem “os sentimentos constitutivos dos caracteres bem formados” (Art. 48 , § 6º).

Essa orientação nacionalista vai restringir fortemente a seleção de textos nos livros didáticos para o ensino de Língua Portuguesa, sendo essa a tônica dominante ao longo de toda a primeira metade do século XX, oficialmente reiterada nos Decretos-Leis nº 1.006, de 30/12/1938, primeiro decreto brasileiro a tratar das “condições de produção, importação e

⁶⁴ Os programas de todas as matérias do ensino secundário brasileiro de 1850 a 1951 podem ser conferidos na compilação feita por Vechia e Lorenz (1998).

utilização do livro didático” no Brasil, e nº 4.244, de 09/04/1942, primeira Lei Orgânica do Ensino Secundário, que vigerá até a LDB de 1961.

No caso da produção didática para o ensino de língua materna, se pode tomar como exemplo de orientação educacional nacionalista os livros de leitura de Felisberto de Carvalho, Júlia Lopes de Almeida e Olavo Bilac (e Coelho Neto ou Manoel Bonfim)⁶⁵, e também os manuais de Língua Portuguesa da Coleção F.T.D.

Nestes últimos manuais, em particular, dados seus compromissos com o catolicismo e ainda em virtude das tensões que caracterizam a relação entre Igreja e Estado ao longo da Primeira República no Brasil, a incorporação da idéia de nação tem suas peculiaridades, nem sempre se manifestando como conciliáveis as crenças políticas do Estado e da Igreja.

De fato, após a Proclamação da República, o clero católico também vai se aproveitar da idéia de patriotismo/nacionalismo e de seu “poder persuasivo” como forma de manter e ampliar sua influência na sociedade brasileira. Esse aproveitamento estratégico vai se manifestar nos manuais F.T.D./LP sobretudo na seleção de textos, de que passo a tratar a seguir com mais vagar, observando algumas orientações discursivas depreendidas da análise desses textos.

Os textos ou trechos – em prosa e em verso – que aparecem nos F.T.D.s podem ser distribuídos segundo diversas *orientações discursivas*⁶⁶, dentre as quais as caracterizadas a seguir:

1 – *RELIGIÃO*

Exaltação da religião, seus princípios, valores e personagens.

2 – *NATUREZA*

Descrições ou impressões tendo a natureza e seus elementos ou fenômenos como foco (animais, plantas, lugares, cenas, etc.).

4 – *FAMÍLIA*

Exaltação da vida familiar e de valores morais e religiosos a ela referidos.

⁶⁵ Os títulos de algumas das obras didáticas desses dois últimos autores evidenciam por si a orientação nacionalista: *Histórias da nossa Terra*, de Júlia Lopes de Almeida; *Contos Pátrios* (1904), de Olavo Bilac e Coelho Neto, *Através do Brasil* (1910), de Olavo Bilac e Manoel Bonfim e *Pátria Brasileira* (1911), de Olavo Bilac. Sobre a produção didática desse autor, ver Lajolo (1982).

⁶⁶ O que estou aqui denominando *orientações discursivas* remete às direções de sentido dos textos tendo em vista uma dada formação discursiva (sobre a religião, a natureza, a família, etc.).

5 – SOCIEDADE

Abordagem de aspectos gerais da vida social e do país – a escola, a educação, o progresso, o trabalho, a imprensa, a religião, a política, etc. – quase sempre sob o crivo da moral religiosa e católica.

6 – LÍNGUA

Considerações sobre a língua como expressão da nacionalidade, como modelo de estilo ou como questão política.

Essa categorização foi feita a partir de uma análise da seleção de textos em prosa e em verso dos manuais gerais LPCP, LPCE, LPCM, LPCSec e LPCSup e das duas antologias F.T.D. (ANT. FTD/3 e ANT. FTD/4). A inspiração para a nomeação das categorias, no entanto, veio da organização dada aos textos da antologia F.T.D. *O Vernáculo* ([1929 ou 1930]), já aqui referida. Os textos dessa antologia são agrupados segundo distribuição temática similar: 1 – *DEUS E RELIGIÃO*, 2 – *ALMA*, 3 – *A PÁTRIA*, 4 – *FAMÍLIA* 5 – *CORPO*, 6 – *SOCIEDADE*, 7 – *NATUREZA*. Nesse agrupamento, cabe frisar, os textos reunidos nas categorias 5 e 6 não chegam a compor um quadro consistente do *corpo* e da *sociedade* como questões. Na categoria *CORPO* são reunidos apenas oito textos, abordando alguns tipos físicos ou psicológicos, assim como os temas da alimentação e da fome. Os textos da categoria *SOCIEDADE* (28), por sua vez, tratam, dentre outros assuntos, de “situações sociais” diversas (uma historieta sobre a fofoca, por exemplo, reproduções de cartas). Os textos das demais categorias, *grosso modo*, são mais conformes com a evidência do que sugerem os títulos que os englobam.

Na minha categorização excluí a categoria *CORPO*, mas mantive a *SOCIEDADE*, já que nos manuais considerados a abordagem de temas de ordem social é mais freqüente. Incluí ainda a orientação *LÍNGUA*⁶⁷, que aparece apenas esporadicamente nos manuais até o volume LPCSec, mas é recorrente no manual LPCSup, este objeto de ampla análise no Capítulo 5.

As *orientações discursivas* observadas se apresentam nos textos ora como direção de sentido dominante, ora combinadas no mesmo texto, constituindo, neste caso, *composições discursivas*.

⁶⁷ Estou me referindo aqui à língua como fato histórico-social e político, ou cultural, e não exatamente como “conteúdo de ensino”.

De um ponto de vista teórico, as *orientações discursivas* discriminadas há pouco (*RELIGIÃO, NATUREZA, FAMÍLIA*, etc.) representam elementos do *campo discursivo* mais amplo no qual se constitui o discurso dos manuais F.T.D./LP. Já as *composições discursivas*, detalhadas a seguir, são instâncias mais específicas desse campo, ou *espaços discursivos*, que caracterizam certos funcionamentos daquele mesmo discurso⁶⁸.

No caso das *orientações* individuais realçadas, é bastante alta a frequência nos F.T.D.s de textos tendo como orientação principal *RELIGIÃO e NATUREZA*⁶⁹. No caso das *composições*, uma análise geral dos manuais permitiu detectar, dentre outras, as indicadas abaixo, as quais ilustro com títulos de textos da Coleção F.T.D./LP e, algumas delas, também com fragmentos de textos comentados em seguida⁷⁰:

A – *NATUREZA/RELIGIÃO* (a natureza como obra de Deus):

- “É Deus que fez todas as cousas” (LPCE, 1927, p. 9).
- “Canto da fé” (LPCM, 1925, p. 34).
- “Deus” (LPCSec, 1923, p. 8-9).
- “O nome de Deus” (ANT. F.T.D./3, 1922, p. 3).
- “Ouvindo a natureza” (ANT. F.T.D./4, [19??], p. 412-413).

B – *NATUREZA/PÁTRIA* (a natureza como expressão da pátria):

- “Aves do meu Brasil”, “Na minha terra” (LPCP, 1924, p. 34-35; 68-69).
- “Productos do Brasil”, “Manhã brasileira”, (LPCM, 1925, p. 116; 265).
- “Canção do exílio” (LPCSec, 1923, p. 44-45).
- “Narcisos e Jeremias” (ANT. FTD/4, [19??], p. 321-323).

⁶⁸ As noções de *campo* e *espaço discursivos* foram explicitadas no Capítulo 1, seção 1.4, em nota de rodapé.

⁶⁹ Na categoria *RELIGIÃO*, como aqui discriminada estão incluídos os textos F.T.D./LP, numerosíssimos, que abordam aspectos da moral social religiosa cristã, que também se manifesta em textos de outras orientações, como *FAMÍLIA, SOCIEDADE*, etc. O gênero textual mais freqüente no primeiro caso é o das narrativas exemplares (lições de moral e piedade cristã).

⁷⁰ Os textos que exemplificam as *composições discursivas* destacadas foram selecionados pela presença marcante das orientações temáticas indicadas em cada composição, não estando excluída, no entanto, a possibilidade de outras orientações temáticas. Quanto às composições destacadas, outras seriam possíveis, a exemplo de *FAMÍLIA/SOCIEDADE, FAMÍLIA/SOCIEDADE/RELIGIÃO, PÁTRIA/HISTÓRIA, PÁTRIA/HISTÓRIA/RELIGIÃO*.

C – PÁTRIA (NATUREZA)/RELIGIÃO (a pátria como natureza, obra de Deus):

“Minha pátria” (LPCP, 1924, p. 56-57).

“O Brasil” (LPCM, 1925, p. 167).

“A pátria”, “O brasileiro”, “O futuro do Brasil” (LPCSec, 1923, p. 182; 185; 378).

“Ave, Patria!” (ANT. F.T.D./4, [19??], p. 504-505).

O Brasil

No vasto continente que descobriu o celebre navegante Christovam Colombo, ha um paiz privilegiado, onde tudo é grande, tudo é maravilha, tudo são encantos! Este paiz de prodigios e de portentos é a terra de Santa Cruz, é o Brasil. Sim, o Brasil é grande, o Brasil é admiravel, é um paiz privilegiado pelo Creador! Percorrei esta nação gigante, do Amazonas ao Prata, do Atlantico ao Perú, e admirados perguntareis a vossos olhos si é verdade o que elles vêem [...].

(LPCM, 1925, p. 167)

D – RELIGIÃO/PÁTRIA (HISTÓRIA) (a religião e/ou a Igreja como parceiras históricas da pátria e da civilização):

“Anchieta” (LPCM, 1925, p. 170).

“O Brasil e a fé”, “Religião e patria”, “Pro Patria” (LPCSec, 1923, p. 293; 302; 327).

“Vozes da patria”, “Formação da nacionalidade” (LPCSup, 1925, p. 119, p. 332).

“Ignorancia religiosa”, “As victorias da Cruz”, “O caboclo brasileiro” (ANT. F.T.D./4, [19??], p. 92-93; 292-300; 495).

FORMAÇÃO DA NACIONALIDADE. – E **quem nos *formou desde o berço***, esse formidavel potencial de energia intima, *habilitando*-nos a vencer com honra e com brilho todas as dificuldades do caminho, ***foi indcutivelmente a Igreja de nossos Paes***, a lição dos Evangelhos, o exemplo da Cruz, o apostolado quatros vezes secular da Fé Catholica, iniciado em Porto Seguro, com a primeira missa rezada na terra virgem, fixado depois nas areias das praias pelo gênio de Anchieta... [...].

(LPCSup/M, 1928, p. 306-307⁷¹)

⁷¹ Esse texto, de que se reproduz aqui um fragmento, é utilizado no manual LPCSup a pretexto de um exercício de uso de tempos verbais, aparecendo no exemplar do aluno com algumas lacunas a serem preenchidas com as formas verbais adequadas. Reproduzi, aqui, o texto do exemplar do mestre, por apresentar as lacunas preenchidas (palavras em itálico).

E – LÍNGUA/PÁTRIA/RELIGIÃO (a língua e a religião como elementos constitutivos da nacionalidade):

“Aos jovens brasileiros”, “A pátria” (LPCSec, 1923, p. 119; 198-199).

“Alma nacional”, “A língua e a religião” (LPCSup, 1925, p. 129-130; 176).

“Migalhas de bom senso” (ANT. F.T.D./4, [1922], p. 498-502).

A PÁTRIA – A língua e a religião *são* duas cadeias **de** bronze que *unem no correr dos* tempos, as gerações *passadas ás* presentes; e estes laços que se **prolongam através das** eras, *são* a Pátria. A Pátria *não é* a terra, *não é* o bosque, o rio, o valle, a montanha, a arvore, a bonina [...] *é* a oração *ensinada a* balbuciar **por** nossa mãe, a língua **em** que, pela primeira vez, ella nos *disse*: “Meu filho”. [...]

Alexandre Herculano (LPCSec/M, 1913/1912, p. 418-419, grifos do texto⁷²)

F – FAMÍLIA/RELIGIÃO (a família religiosa como modelo de agrupamento social):

“Uma familia modelo”, “Quando eu era pequenino” (LPCE, 1927, p. 29; 69).

“Saudades” (LPCM, 1925, p. 119-120).

G – SOCIEDADE/ RELIGIÃO (a sociedade como lugar religioso e moral católico):

“O bom e o mau alumno” (LPCE, 1927, p. 23).

“O trabalho”, “A locomotiva”, “A imprensa” (LPCM, 1925, p. 34; 58; 39-40).

“Educação”, “Educação” (LPCSec, 1923, p. 177; 307).

“Má imprensa”, “Appetites materialistas”, “Questão social” (LPCSup, 1925, p. 176-177; 200-201; 296).

“O menor de treze annos” (ANT. F.T.D./3, 1922, p. 134-137).

“Decalogo hygienico (ANT. F.T.D./3, 1922, p. 159-160).

“A liberdade” (ANT. F.T.D./4, [19??] p. 496-498).

Dessas composições interessam mais diretamente aos objetivos desta parte da análise aquelas que trabalham a relação *pátria/religião/língua* (portanto, as composições C, D e E destacadas na relação acima), mediante as quais se pode identificar outros efeitos de unidade relevantes para a compreensão do discurso da Coleção F.T.D./LP (além da unidade imaginária

⁷² Texto utilizado para exercício de uso de tempos verbais (palavras em itálico no fragmento) e identificação de posições (palavras em negrito).

entre *religião/catolicismo* referida no capítulo anterior), que vou destacar a seguir, através de alguns exemplos.

No que se refere à unidade *pátria/religião*, se pode postular, a partir da análise das composições C e D, dois funcionamentos discursivos, conforme explicito a seguir.

No primeiro, a relação *pátria/religião* se apresenta como um fato natural, sem tensão entre um e outro elemento, tendo em vista o raciocínio silogístico subjacente de que a natureza é obra de Deus (premissa maior), e sendo a pátria *natureza* (premissa menor), ela é também necessariamente obra de Deus (conclusão). O fragmento do texto “O Brasil”, destacado no item C, exemplifica esse caso, na medida em que constrói a imagem de um “paiz de prodigios e de portentos”, “privilegiado pelo Creador!”.

Para Chauí (2004), esse se constitui num discurso de “sagração da Natureza” – uma das marcas, segundo ela, do “mito fundador” da nacionalidade brasileira. Esse discurso “ao nos lançar no seio da Natureza, lança-nos para fora da história” (p. 63). Na pátria-natureza, ou “país-jardim”, portanto, não há sujeitos históricos, sociedade civil, pois o Criador é o único e verdadeiro sujeito da nacionalidade. Por essa interpretação, no discurso da Coleção F.T.D./LP, falar da natureza ou da pátria, mesmo que sem referência direta à religião, é também falar de Deus e da religião. Ou seja, mesmo quando tratam isoladamente da natureza ou da pátria, os textos dos manuais F.T.D./LP têm uma ressonância de interpretação religiosa.

A exaltação do “país-jardim”, no entanto, não era o único direcionamento discursivo sobre o país nas décadas iniciais do século XX. Se tratava então, na verdade, de uma tomada de posição dentre outras, como é claramente colocado no texto “Narcisos e Jeremias”, da Antologia F.T.D./4, assinado por um autor chamado José Antonio Nogueira. Nesse texto, três posicionamentos sobre a nação são confrontados. Os dois primeiros remetem aos personagens bíblicos mencionados no título, utilizados, de acordo com o texto, por Afrânio Peixoto como símbolos dos dois campos opostos do “patriotismo brasileiro”:

[...] Narcisos são os patriotas sempre deslumbrados ante a beleza da propria terra e da propria gente. A seu vêr o Brasil não padece eclypses. E’ a inveja do resto do mundo e tudo nelle – homem e natureza – é magnifico e sem exemplar. Não pensam, porém, assim os Jeremias, raça sombria e lugubre, que se esmera em aguar o entusiasmo dos primeiros com lamentações e tristes presagios, donde não ha extrahir nenhuma scentelha de esperança.

(ANT. F.T.D./4, [19??], p. 321-323)

Os dois perfis destacados contrapõem assim os que, por um lado, viam a nação com exagerado otimismo (Narcisos) e os que, por outro, com desesperançado pessimismo (Jeremias), de que seriam exemplos concretos, respectivamente, Afonso Celso e Graça Aranha⁷³. Julga o autor do texto, no entanto, que tais “modos de encarar os destinos do nosso paiz” não eram “improficuos”, já que revelariam ambos “sensibilidade patriótica”, que, em sendo generalizada, “os exageros admirativos de uns ficariam compensados pelos threnos [lamentos] dos outros” (p. 323). O problema era que, ainda segundo o autor, a questão do patriotismo nacional não estava assim de fato equacionada, já que então Narcisos e Jeremias só se recrutava em “pequeno meio culto” e ainda neste caso somente “entre almas verdadeiramente de eleição” (p. 323). Esses elementos assinalam o terceiro posicionamento, acima mencionado, coincidindo com a posição do sujeito-autor, que além de organizar diversas posições enunciativas (as dos “Narcisos” e “Jeremias”), assume posição própria diferente destas. Essas considerações exemplificam bem o que no Capítulo I (seção 1.2), a partir de breves notas de Eni Orlandi, distinguimos como sujeito-leitor crítico, aquele que reflete sobre a posição-sujeito que ocupa, com algum grau de tensionamento em relação à formação discursiva de onde fala, no caso, a do discurso patriótico.

A despeito desse texto crítico – que ex-põe sentidos com tensionamento de posições –, de modo geral, o discurso do F.T.D.s/LP se inscreve na formação discursiva dos patriotas deslumbrados, como se demonstrará logo adiante.

O efeito de unidade *pátria/religião*, destacado através do fragmento que fala do Brasil como “um paiz privilegiado pelo Creador!”, se materializa de maneira lapidar no poema *Ave, Pátria*, assinado por De Marsillac Fontes, que encerra a coletânea do *Quarto Livro de Leitura* da Coleção F.T.D. (ANT. F.T.D./4, [19??], p. 594-596). Esse poema exalta, com “sofrego entusiasmo”, a natureza pátria (“immenso Tabernaculo”, “Eldorado”), os “dias de gloria” da nação (7 de Setembro, 13 de Maio, Guerra do Paraguai) e seus “refulgentes nomes” (Rui Barbosa, Caxias, Osório, Gonçalves Dias, Romero, Coelho Neto, Alencar, Barroso, Castro Alves, Tobias, Bilac, Patrocínio, Nabuco, Oswaldo Cruz, Andrada e Carlos Gomes). O título desse poema, para não alongar aqui sua discussão, resume exemplarmente o efeito de unidade *pátria/religião*, pois se constitui pelo atravessamento dos dois discursos – o religioso e o nacionalista – produzindo seus efeitos pela declaração de fé (*Ave*) à pátria. Não se trata aí de dois enunciados desmontáveis ou de um conhecimento que explica outro, mas de um único

⁷³ O texto reproduz fragmentos desses dois autores que justificariam uma e outra posição.

enunciado religioso-político que materializa uma unidade própria que caracteriza o discurso religioso católico naquele momento⁷⁴.

O triplo efeito de unidade *pátria/natureza/religião* tem também uma síntese lapidar no poema “A pátria”, constante do exemplar LPCSec (1923, p. 182), de autoria do religioso católico D. Aquino Correia. Nesse poema os discursos da natureza, da religião e da pátria são associados aos diferentes topônimos do país (Pindorama, Santa Cruz e Brasil):

Minha terra é Pindorama, De palmares sempre em flor; Quem os viu e não os ama, Não tem alma nem amor !	Deus, num ultimo baptismo Meu paiz Brasil chamou : Si me abrasa o patriotismo, Brasileiro então eu sou !
Santa Cruz é minha terra, Terra santa, cá do Sul: Seu pendão, a cruz encerra. Tem a cruz no céu azul !	Eis os nomes que assignalam Minha terra sempre em flôr ; São três nomes que me falam De belleza, fé e amor.

Pindorama ! és meu encanto !
Santa Cruz, é minha fé !
Oh ! Brasil, eu te amo tanto,
Que por ti morrera até !

A missão “civilizadora” dos católicos e o caráter assumidamente pedagógico que o patriotismo desempenha nesta missão são enfatizados ainda no texto “Pro patria”, utilizado num exemplar F.T.D./LP como pretexto para uma atividade de leitura e recitação. Reproduzo alguns fragmentos desse texto abaixo, para comentário:

Pro Patria.

Levar ao coração das selvas e quebradas
As luzes do saber p’ra ver aproveitadas
Riquezas colossaes ;
Mostrar a imponencia das grandes cachoeiras
Dos nossos largos rios, das bellas corredeiras
E enormes animais

[...]

⁷⁴ Essa forma de materialização da unidade *pátria/religião* tem uma outra versão no soneto “Ave, Brasil!”, que aparece na antologia *O Vernáculo*, já referida. A estrofe final desse poema, de Jônatas Serrano, proclama a constelação do Cruzeiro do Sul como símbolo natural da religiosidade pátria (VLP, [1929 ou 1930], p. 105, grifo do texto):

“Terra de Santa Cruz! Padrão *immorredouro*,
Attestando da Fé a esplendida conquista,
Fulge em teu firmamento o Cruzeiro do Sul !”.

Demonstrar que o índio que vive abandonado
 É um homem capaz de, bem domesticado,
 Tornar-se nosso irmão

[...]

Fazer claro sentir haver necessidade
 De converter o ermo em placida cidade
 De progresso e de luz ;
E' bem servir a pátria. [...]

Oh ! Como entusiasmo, encanta e nobilita
 A scena em que se ergue em majestosa fita
 A flora brasileira...[...]

[...]

Como se reproduzem em quadros tão exactos
 O grande valor dos feitos, os corajosos actos
 De Anchieta e Malan
 Este a viver na brenha, o selvagem guiando,
 Aquelle a fincar o marco primeiro venerando
 Desta urbs christã;

[...]

Assim é que s'ensina o são patriotismo
 E' assim que se mostra por actos de civismo
 A nobre pátria amar :
 Indo ouvir palpar no seio das florestas
 Seu forte coração e mostral-o entre festas
 Ainda a palpar.

(LPCSec, 1923, p. 327-328, grifos meus)

Como se pode notar facilmente, esse texto, de autoria de Dinamérico A. R. Rangel, consiste numa instrução, sob a forma poemática⁷⁵, de como o patriotismo deveria ser utilizado como recurso pedagógico (“Assim é que s'ensina o são patriotismo”), misturando lirismo exaltatório (ver, por exemplo, as estruturas exclamativas do texto) e instrução impessoal (considerar, por exemplo, as orações iniciadas pelas formas verbais infinitivas “levar”, “mostrar”, “demonstrar”, e também a significação racional destes dois últimos verbos).

Uma forma pedagógica mais sutil de vinculação entre a pátria e a religião nos F.T.D.s/LP consiste na afirmação de uma ligação fundamental entre a Igreja e a formação histórica do Brasil, sugerida na referência aos “feitos” e “corajosos atos” de Anchieta e Malan no poema “Pró-Pátria” acima comentado e também no texto “Anchieta” (LPCM, 1925, p.

⁷⁵ Pensei inicialmente em falar aqui em uma instrução “disfarçada” de poema, mas o que de fato se apresenta no caso é uma espécie híbrida de poema-instrução, que tem inegavelmente características dos dois gêneros, não se podendo dizer que é apenas uma coisa ou outra.

170), em que este religioso, reiteradamente citado nos textos dos manuais F.T.D./LP, é apresentado como “um dos homens mais eminentes que colaboraram na fundação da nossa querida pátria”.

Disso se depreende uma relação diferente entre *pátria* e *religião*. Nesse caso, a pátria/a nacionalidade não é apresentada como um fato natural ou místico-religioso apenas, como nos textos das composições B e C, mas como fato histórico, acontecimento particular da formação de uma nação, o Brasil. Ainda assim, no caso dos dois textos que se acaba de mencionar, o efeito de unidade histórica entre pátria e religião se manifesta como fato harmonioso, sem tensão. No texto sobre Anchieta, a Igreja Católica, através de seus missionários, é apresentada como importante “colaboradora” da fundação da pátria brasileira.

No entanto, não tendo havido de fato uma atuação significativa da Igreja Católica na formação política e social do nosso país ao longo da Colônia e do Império, a unidade aventada é, na verdade, uma estratégia discursiva para dar uma visibilidade diferente à Igreja, pelo efeito de indistinção entre as duas histórias, a da Nação brasileira e da Igreja. Esse efeito, assim, cabe também ressaltar, é contemporâneo ao momento de desprestígio da Igreja Católica no Brasil, tendo em vista o laicismo e positivismo republicano, conforme já assinalado neste trabalho⁷⁶.

Em outros textos em que o vínculo entre formação da nacionalidade e religião é abordado, diferentemente, ocorre um *efeito polêmico*, se apresentando a pátria/nacionalidade como objeto de disputa, ainda que, por vezes, de forma velada. Nisso consiste o segundo funcionamento relativo ao efeito de unidade *pátria/religião* anunciado páginas atrás. Os textos que materializam esse segundo funcionamento mostram nuances político-ideológicas mais nítidas do discurso da Coleção F.T.D./LP, sobretudo no que diz respeito à reação católica ao laicismo republicano.

⁷⁶ Azzi (1997b, p. 35-39), a propósito, observa que durante a Colônia e o Império, os prelados brasileiros não haviam sido de fato muito atuantes na vida nacional. A partir da República, no entanto, tendo sido a Igreja católica afastada do ensino oficial, uma reação mais ativa foi encetada pelo Clero, caracterizada inicialmente por uma disputa com o governo civil (republicano), até por volta do início da década de 1920, na tentativa de recuperar a hegemonia perdida, e, em seguida, por uma conciliação com os governos civis, a fim de dividir com estes o poder. A propósito da atuação católica no primeiro período republicano, ver também Kulhmann Jr. (2001) e Saviani (2007).

A unidade entre *pátria* (brasileira) e *religião* (católica) aparece, no caso, não apenas descrita, mas justificada em vários textos, assinalando uma tensão entre a posição católica e outras. Para demonstrar isso, vou considerar alguns dos textos destacados na composição D (*PÁTRIA/RELIGIÃO*) páginas atrás, a começar pelo fragmento ali reproduzido.

No fragmento intitulado “Formação da nacionalidade”, de um autor chamado F. Pacheco (LPCSup/M, 1928, p. 306-107), mais do que simples colaboradoras da construção do país, a religião e a Igreja Católica são representadas como protagonistas desse acontecimento, “*habilitando-nos* a vencer com honra e com brilho todas as dificuldades do caminho” (grifo do texto). Os marcos dessa fundação político-religiosa, indicadas no texto, são “a primeira missa rezada na terra virgem” e a ação missionária de Anchieta implementada “nas areias das praias”. Na continuação do texto, o protagonismo da Igreja é reiterado pela seguinte afirmação:

De um modo geral, pode-se **afoitamente** dizer que tudo em nossa terra é um pouco fruto da Igreja, obra da Igreja, conquista, esforço e trabalho della. Não seríamos nada sem esse poderoso instrumento de ligação espiritual, factor maximo da unidade estupenda da nossa patria. (LPCSup/M, 1928, p. 306-307, grifo meu)

Nos dois fragmentos considerados, no entanto, a despeito da afirmação da primazia da Igreja na formação da nacionalidade no Brasil, a certeza desse fato apresenta pontos de equívoco, nos próprios textos, por exemplo, no uso dos advérbios *indiscutivelmente* (primeiro fragmento) e *afoitamente* (segundo fragmento).

No primeiro caso, o advérbio *modalizador* não incide simplesmente sobre a forma verbal pretérita que o antecedente (“E quem nos formou desde o berço [...] foi *indiscutivelmente* a Igreja de nossos Paes [...]”), mas sobre todo enunciado recortado (“E quem nos formou [...] pelo gênio de Anchieta”), estabelecendo sobre ele uma avaliação: no caso, uma asseveração de irrefutabilidade⁷⁷. A despeito disso, e eis o ponto de deslizamento, ao afirmar uma irrefutabilidade afirmativa (“É indiscutível que X”), o enunciado põe em

⁷⁷ De acordo com Neves (2000), advérbios “modalizadores” indicam “alguma intervenção do falante na definição da validade e do valor de seu enunciado” (p. 245-246). No caso sob observação, se trataria de um advérbio modalizador epistêmico asseverativo (afirmativo) de irrefutabilidade. No caso do advérbio “qualificador” (ou de modo), referido na seqüência do texto, este qualifica uma ação, um processo ou um estado expressos em verbo ou adjetivo (p. 236).

dúvida o “fato” enunciado (“Não é indiscutível que X”), já que se fosse mesmo indiscutível não seria necessária sua asseveração afirmativa. O efeito modalizador do advérbio referido, assim, possibilita levantar a hipótese de um enunciado contrário e, portanto, de posições de sentido diferentes.

No segundo caso, o advérbio “afoitamente” incide sobre parte do enunciado do fragmento do qual faz parte, qualificando a ação verbal do enunciador (“Pode-se *afoitamente* dizer que...”). A ação verbal referida, ainda assim, diz respeito ao próprio ato de enunciação, servindo então o advérbio “qualificador” para avaliar igualmente *como se diz* o enunciado, isto é, como se diz a participação da Religião/Igreja na formação da nacionalidade no Brasil: de modo “afoito”, ou seja, “corajoso”, “ousado”, “destemido”, mas também “apressado”, “precipitado”, “ansioso” (HOUAISS, 2001). Isso inscreve a formulação sob análise, portanto, num domínio de dizer da subjetividade (do desejo), e não da objetividade (dos fatos), assinalando um outro vestígio de equívocidade, de deslizamento de sentidos.

Algo similar ocorre ainda no texto “O Brasil e a fé” utilizado como modelo de atividade de composição no volume LPCSec (LPCSec, 1923, p. 293; LPCSec/M, 1913/1912, p. 633-636⁷⁸). Nesse texto se afirma terem os religiosos católicos participado de todos os momentos em que esteve ameaçada a integridade territorial e política do país:

Se observardes, com atenção e sem preconceitos, a história que entezourou as nossas energias e assinala a marcha de nossa civilização, verificareis que, junto do patriotismo que age, levanta-se sempre a Religião que aconselha e conforta [...] (LPCSec/M, 1913/1912, p. 634)

Entretanto, a legitimação da unidade entre o “patriotismo que age” e a “Religião que aconselha e conforta” depende de uma observação “com atenção e **sem preconceitos**”. A forma de negação destacada, pelo recurso à preposição *sem*, levanta hipóteses sobre posições enunciativas antagônicas, pondo assim em dúvida o que se deseja legitimar.

Esses exemplos demonstram, portanto, uma certa tensão (de sentidos, discursiva) quanto ao efeito de unidade pátria/religião, tensão essa que em outros textos vai se manifestar

⁷⁸ Esse texto e o seguinte, ambos do religioso católico D. João Batista Corrêa Nery (1863-1920), Bispo da Arquidiocese de Campinas, SP, também recuperam e afirmam razões históricas da suposta unidade entre a religião católica e a constituição da nacionalidade no Brasil. Esses textos aparecem sob duas formas no volume LPCSec: como sumários orientadores de atividades de composição, no livro do aluno, e na íntegra, no livro do mestre, como modelos para o desenvolvimento de seus respectivos sumários. Utilizo nas análises acima as versões do livro do mestre. Para ilustrar as duas formas de ocorrência desses textos, reproduzo no Anexo C, páginas iniciais do primeiro texto (livro do mestre), onde aparece também o sumário do livro do aluno.

de forma mais visível. É o caso do texto “Religião e pátria” (LPCSec, 1923, p. 302; LPCSec/M, 1913/1912, p. 656-658), outro modelo para exercício de composição. Nesse texto, além de se retomar o argumento da filiação da religião ao discurso da formação da nacionalidade, vários pontos de equívoco marcam uma relação tensa com fatos políticos então contemporâneos:

Resta agora que a Religião, nesta nova phase, não negue sua cooperação á causa publica e não seja indiferente aos interesses da Pátria: “que faça da palavra de Deus, **não só** a estrella que *conduz* as almas ao céu, **mas também** a bússola que *guie* as sociedades, **não só** o ensino que *regenera* os corações, **mas também** a doutrina que *ensine* á pátria os direitos e os deveres dos cidadãos.

A missão do catholicismo não está, portanto, terminada. “É a elle, disse notável publicista, não a **um partido politico**, que manifestamente, na hora presente, **Deus convida** á reconstrução moral da sociedade” (LPCSec/M, 1913/1912, p. 657, grifos meus).

O recorte acima, a despeito de proclamar uma certa adesão ao governo republicano (a “nova phase” que se menciona no texto), deixa transparecer uma situação de ressentimento, disputa, incerteza quanto ao futuro papel político da Igreja Católica na sociedade brasileira. Se observe, por exemplo, no início do primeiro parágrafo desse trecho, o efeito polêmico sinalizado pelas construções oracionais subjuntivas negativas (“não negue...”, “não seja indiferente...”), remetendo a um outro discurso, anterior e divergente, dos que desejavam, naquele momento histórico, negar a colaboração ou ficar indiferentes ao novo regime, e também a uma posição de sentido colaboracionista específica (formulada a partir da oração complexa iniciada por “...que faça da palavra de Deus...”)⁷⁹. Merece destaque também, na mesma oração, logo em seguida, as estruturas aditivas correlativas e a alternância dos modos dos verbos (“**Não só** [...] *conduz* [...] **mas também** [...] *guie*”), que, mediante uma série de comparações e contrastes, marcam um jogo tenso de sentidos entre a certeza doutrinária (verbos no indicativo) e incerteza política (verbos no subjuntivo). Essa tensão se manifesta igualmente no segundo parágrafo, onde se traz à tona um outro protagonista que então ameaçava a pretensão dos católicos – “um partido politico”: o partido republicano.

⁷⁹ Maingueneau (1993, p. 80 *et seq.*), retomando Ducrot, observa que este tipo de negação não é uma mera “negação descritiva” (sobre fatos), mas uma “negação polêmica”, na qual está implicada a refutação de um enunciado positivo correspondente. Esse tipo de negação, segundo o mesmo autor, é o que mais interessa a uma análise de discurso.

Em face da separação oficial entre Estado e Igreja, decretada pela primeira Constituição republicana (“pacto fundamental”), a legitimação da unidade pátria/religião (“duas paginas do mesmo texto”) se faz, então, pelo argumento da autoridade divina (“Deus convida...”), da “fé do povo” e da “justiça” da História, conforme se indica na continuação do trecho sob análise:

À ideia de Pátria, há de sempre corresponder entre nós a de Religião, porque elementos inseparáveis, são duas paginas do mesmo texto, dois raios do mesmo fóco, dois regatos da mesma nascente.

Separadas em nosso pacto fundamental, ellas se unem, entretanto, no coração do povo e na justiça da História (LPCSec/M, 1913/1912, p. 657)

A legitimação da unidade *pátria/religião*, desse modo, se faz não somente pelo argumento a favor da posição católica, mas também pelo isolamento da posição republicana, esta distante da Igreja e, portanto, do chamado de Deus, do afeto do povo e do referendo da História.

No conjunto dos textos analisados até aqui, se configura, portanto, uma estratégia discursiva de legitimação do catolicismo fundada numa certa interpretação da história passada e futura da nação em que a religião aparece como ativa colaboradora da formação do país e merecedora da primazia sobre a condução moral da sociedade brasiliense.

A relação entre religião e Estado, no discurso dos F.T.D.s/LP, não se manifesta, entretanto, unicamente pela tensão, mas também pela aliança. Isso pode ser comprovado, por exemplo, pela inserção, em alguns manuais, de mensagens de Chefes de Governo republicanos, conforme exemplifico a seguir.

Nos exemplares LPCP (1924) e LPCSup (1925), ao final da última lição, aparece, incidentalmente, um fragmento de discurso atribuído a Rodrigues Alves, Presidente da República de 1902-1905; também no exemplar LPCC (1926), atravessado no índice das matérias do volume, consta um fragmento de discurso de Arthur Bernardes, presidente republicano de 1922 a 1926. Reproduzo, a seguir, os textos referidos para breves considerações:

PALAVRAS DO CHEFE DO GOVERNO
 À
 NAÇÃO BRASILEIRA

“Deus nos ha de ajudar, abençoando os nossos esforços. Êle é a força onipotente que impulsiona o progresso das nações, e acende em nossas almas a coragem para o cumprimento do dever.”

Conselheiro Doutor RODRIGUES ALVES.

(LPCP, 1924, p. 94, grifos do texto)

Palavras do DR. ARTHUR DA SILVA BERNARDES

(15-XI-1922 – 15-XI-1926)

[“]Na derradeira hora de Governo, ao despir-nos das prerrogativas de supremo magistrado da Republica, para volvermos á qualidade de simples cidadãos de uma patria livre, aos homens dessa patria commum juramos, pela nossa honra e com o testemunho de Deus, que a nossa preocupação de todos os momentos foi a grandeza e a felicidade do Brasil.

.....

Rendemos graças ao Criador por ter-nos dado a necessaria fortaleza de animo no cumprimento do nosso dever para a Patria. – Della, podemos dizer, como Cicero, que nos foi muito mais cara do que a propria vida.”

(LPCC, 1926, p. 664, grifos do texto)

Nas duas falas destacadas, Deus é referido como impulso, força vital a que os governantes recorrem no cumprimento de seu dever em relação à pátria. Tais falas, recortadas de seu contexto de produção original e afixadas nos manuais F.T.D., funcionam como “notas distintivas de fé” que reiteram o efeito de unidade *pátria/religião*; além disso, dado que proferidas por governantes civis, configuram uma relação imaginária de plena harmonia entre Igreja/Religião e Estado. Assim, da mesma forma que a natureza e a pátria, em diversos textos dos F.T.D.s/LP, aparecem sacralizadas, isto é, como obras do Criador e da Igreja, os fragmentos acima recortados também constroem para o exercício do poder civil uma aura de sacralidade, já que os governantes desejam ou acreditam ser inspirados e conduzidos por Deus

no cumprimento de seu dever. Isso equivale, em última instância, a um poder exercido não pelos homens, mas pelo Criador e seus representantes na Terra, a Igreja⁸⁰.

Os elementos discursivos destacados até aqui demonstram, portanto, o modo como os manuais F.T.D.s/LP participam da estratégia católica de manutenção de sua influência na sociedade brasileira após a Proclamação da República.

Caracterizado, então, o efeito de unidade *religião* (católica) e *pátria* (brasileira), cabe, por fim, verificar, como entra nesse jogo de sobreposições do discurso dos F.T.D.s a noção de língua.

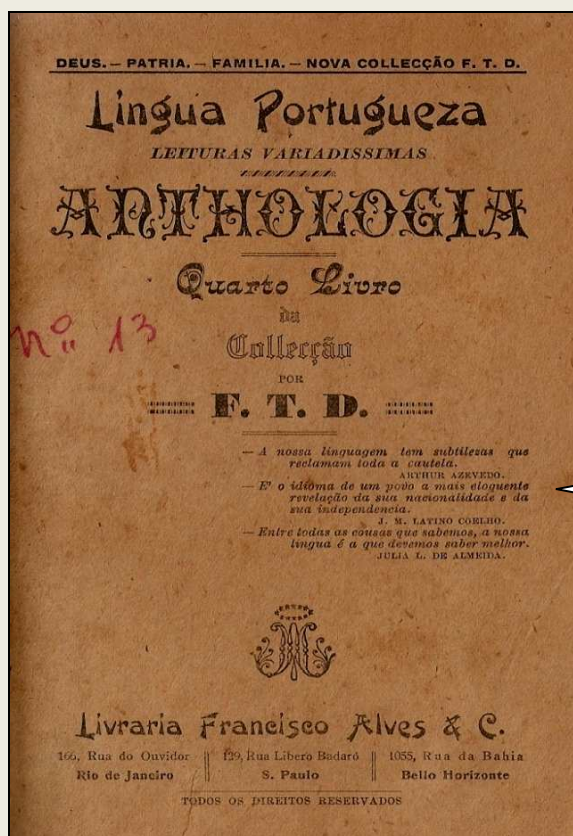
A língua aparece, em vários textos dos manuais F.T.D./LP, como expressão identitária e também como contraparte da religião na construção da nacionalidade.

Tomadas de posição sobre a relação língua/pátria se manifestam em epígrafes apostas às capas das duas antologias da Coleção F.T.D. (ANT. F.T.D./3 e ANT. F.T.D./4) e do volume LPCSup. A propósito, cabe observar que, sendo epígrafes uma espécie de texto que resume o sentido geral e a motivação de um outro, isso as torna elemento importante para a apreensão das posições assumidas no discurso dos F.T.D.s/LP.

Nas capas das antologias referidas aparecem três epígrafes exaltando as qualidades e importância da língua (Fig. 9). Os autores dessas epígrafes são nomes de prestígio nos meios intelectual, literário e escolar de fins do século XIX e início do século XX: Artur Azevedo, Latino Coelho e Júlia Lopes de Almeida⁸¹.

⁸⁰ Estou recorrendo nessa interpretação, mais uma vez, ao texto de Chauí (2004), em que a filósofa discrimina três elementos constitutivos da “invenção histórica” do Brasil: a sagração da natureza, a sagração da história e a sagração do governante.

⁸¹ Textos dos dois primeiros autores aparecem com frequência em manuais e antologias para o ensino de língua. Júlia Lopes é conhecida autora de livros escolares.



A nossa linguagem tem subtilezas que reclamam toda cautela.

ARTHUR AZEVEDO.

E' o idioma de um povo a mais eloquente revelação da sua nacionalidade e da sua independência.

J. M. LATINO COELHO.

Entre todas as cousas que sabemos, a nossa lingua é a que devemos saber melhor.

JÚLIA L. DE ALMEIDA

Figura 9: Epígrafes (em destaque) sobre a língua (ANT. F.T.D./4, [19??], folha de rosto)

As epígrafes de Latino Coelho e Júlia Lopes remetam a uma interpretação nacionalista da língua.

Na epígrafe de Latino Coelho, se faz uma relação explícita entre língua e pátria: a língua (*idioma*) revelaria a nacionalidade e independência do povo (“É o idioma de um povo a mais eloquente revelação da sua nacionalidade e da sua independência”).

Relação similar se estabelece na epígrafe de Júlia Lopes, se se considera esta epígrafe em relação ao texto de onde foi pinçada, que aparece no volume do *Curso Secundário* como pretexto para um exercício gramatical (“Aos jovens brasileiros”, LPCSec, 1923, p. 119-120). Nesse texto, recortado de um discurso proferido pela autora, os ouvintes são incitados a conhecer, amar e defender a língua, por ser esta “a nossa tradição e o melhor elemento da nossa raça e da nossa nacionalidade”. Desse modo, entende Júlia Lopes que “falar bem a

língua materna não é uma prenda, é um dever”. Conhecido esse texto, se compreende então o sentido nacionalista da epígrafe sob apreciação. Essa epígrafe, em particular, aparece também na capa do volume LPCP, sendo a menção ao nome de sua autora nos F.T.D.s, certamente, um lance de *marketing* editorial, visto ter sido Júlia Lopes prestigiada autora no mercado didático elementar ou primário brasileiro nas primeiras décadas do século XX.

A epígrafe de Artur Azevedo não diz respeito diretamente à relação língua/pátria, mas a uma outra preocupação dos F.T.D.s: o das “subtilezas” da língua (“A nossa linguagem tem subtilezas que reclamam toda a cautela”). No entanto, colocada essa epígrafe junto às outras, duas não deixa de se articular ao efeito de unidade *língua/pátria*.

Aprender a língua, defender sua “integridade” aparece ainda como um dever patriótico no texto intitulado “Alma nacional”, de Jônatas Serrano (LPCSup, 1925, Exerc. 69, p. 129-130). Segundo esse autor, a “deturpação” da língua seria “não só conseqüência mas causa também de desvios e degenerescências do carácter nacional”. Desse modo, a “defesa” da língua, “quando atacada em sua vernaculidade”, deveria ser tarefa não apenas de “grammaticos e profissionaes da philologia”. Esse texto, portanto, constrói uma imagem de unidade entre língua (pura) e pátria (caráter nacional).

Não falta nos F.T.D.s/LP nem mesmo a composição do discurso sobre a língua com o da pátria-natureza: no poema “A pompa da floresta”, de Martins Fontes (ANT. F.T.D./4, [19??], p. 328-335), se fala em uma “língua florestal”:

[...] “Para que eu te traduza a majestade rude,
Mas de uma forma tal, precisa e manifesta,
Que demonstre o poder da tua juventude,
A que hei de exactamente igualar-te, – ó floresta?”

Só posso comparar-te á lingua portugueza :
Porque ella é que possui os thesouros da tua
Basta, e brava, e brutal, e barbara belleza
Que a lingua mãe, na terra virgem, perpetúa!”

Pelo sagrado amor dos artistas futuros,
Na lingua florestal, em vindouros garimpos,
As palavras senis, que são carvões escuros,
Hão de um dia esplender como diamantes limpos! [...]

A língua é também apresentada nos F.T.D.s como fundadora da pátria, em aliança com a religião. É o que se constata, por exemplo, no fragmento do texto “A patria”, de Alexandre Herculano, reproduzido na composição E, onde se afirma: “A lingua e a religião *são* duas

cadeias **de** bronze que *unem no correr dos* tempos, as gerações *passadas ás* presentes; e estes laços que se *prolongam através das* eras, *são* a Patria [...]” (LPCSec/M, 1913/1912, p. 418, grifos do texto).

Também é possível encontrar ainda nos F.T.D.s/LP exemplos da tripla composição *LÍNGUA/PÁTRIA/RELIGIÃO*. A epígrafe de capa do volume LPCSup (1925) resume essa trindade pedagógica de modo exemplar:

Zelar pela língua, **apurar** a forma, trabalhar o estilo, polindo-o e repolindo-o, consoante o velho preceito, é obra de *são* patriotismo e de alta apologética.

Segundo essa epígrafe, de autoria de Jônatas Serrano, o zelo, apuro e polimento da língua é “obra” não somente patriótica (de “são patriotismo”), mas também de defesa da fé (de “alta apologética”). Novamente se cruzam, no discurso dos manuais, patriotismo/nacionalista e religiosidade, agora se agregando a estes o discurso sobre a defesa da língua, pelo qual também se busca legitimar a defesa da fé.

Esse uso estratégico do discurso sobre a língua se marca ainda no texto “A língua e a religião”, de Leonel Franca (LPCSup, 1925, p. 176), onde se afirma que a língua (idioma) e a religião são “duas grandes forças coesivas”, esta “firmando a solidariedade da alma nacional da visão dos grandes ideaes da vida”; aquela “vehiculando na harmonia dos mesmos sons todas as suas manifestações intellectuaes e affectivas”.

Essas formulações reiteram o desejo de unidade *língua/religião/pátria*, desejo esse que, no entanto, em boa medida, durante a Primeira República, estava em conflito com concepção laica do Estado. No texto que se está comentando, ainda assim, essa situação é atenuada discursivamente pelo argumento de que dos poderes públicos proviriam apenas “os liames exteriores” da nacionalidade (unidade constitucional e administrativa, por exemplo), e de que o idioma e religião, as duas forças coesivas da nacionalidade, seriam “mimos da Providencia”, recebidos por “mercê dadivosa”. Em vista disso, não poderiam os legisladores (Estado) criá-los “á força de decretos e de armas”, senão conservá-las e promovê-las, “com amor e gratidão”. Assim, sacralizada também a língua, e articulada à religião num único elo, se indistingue o discurso sobre a preservação da língua e o da preservação da religião, esta

(a)parecendo, tanto quanto a língua, como necessidade, ainda que, de fato, professar uma religião não seja algo da mesma natureza que falar uma língua⁸².

As análises efetuadas nesta subseção demonstram, portanto, o caráter político, por assim dizer mais visível, do discurso dos manuais F.T.D.s, marcado pela tensões no campo educacional e político que caracterizaram a disputa das elites brasileiras pela hegemonia ou divisão do poder na Primeira República. Esse discurso se define não somente pela superposição do discurso religioso ao da pátria, como já assinalado por outros pesquisadores (AZZI, 1997a; KUHLMANN JR., 2001), mas também do discurso sobre a língua. O objeto de ensino nos manuais F.T.D./LP, portanto, longe de ser uma instância evidente (a língua e seu mecanismo), é supersaturado dos efeitos de sentido da tripla composição discursiva *RELIGIÃO/PÁTRIA/LÍNGUA*.

Na seqüência deste capítulo, vou me deter, ainda genericamente, sobre a dimensão mais propriamente pedagógica do discurso dos F.T.D.s., não querendo dizer com isso, no entanto, que essa dimensão não seja também manifestação do político, quer em sua dimensão institucional (política *de* língua) quer simbólica (política *da* língua).

3.2 OS MODOS DE ENSINAR: O VERDADEIRAMENTE PEDAGÓGICO, ASSIMILÁVEL E APLICADO?

No que se refere à didática do ensino, conforme já destacada na seção anterior, a Coleção F.T.D. declara atender a duas normas pedagógicas: a de suavizar o ensino pelo “emprego dos melhores métodos” (segunda norma) e a de torná-lo prático pela “multiplicidade de exercícios de aplicação” (terceira norma). Sobre essas normas, já observei também que são formulações (versões) um tanto genéricas, mais omitindo do que esclarecendo sobre a orientação metodológica da Coleção F.T.D.⁸³.

A despeito disso, algumas pistas sobre princípios e procedimentos didáticos assumidos nos F.T.D.s são encontradas aqui e ali nos manuais da coleção de Língua Portuguesa. No exemplar LPCM/M (1914; 1923), por exemplo, três trechos incidentais fornecem algumas orientações didático-pedagógicas específicas. Como constam apenas do exemplar do mestre,

⁸² Falar uma língua é condição indispensável para a existência de sujeitos sociais, enquanto professar uma religião é uma opção do indivíduo.

⁸³ Isso não deixa de ser um dado relevante sobre a política de significação dessa coleção.

fica claro que tais orientações se dirigem aos leitores-professores, tendo em vista orientar o uso dos manuais F.T.D./LP.

O primeiro trecho (Fig. 10) é uma breve nota, em francês, de um autor chamado J. Guibert, sobre a importância do princípio da “atividade” no processo pedagógica (LPCM/M, 1914, p. 324; 1923, p. 280), funcionando os dois parágrafos do trecho, dada a sua generalidade e brevidade, quase como uma epígrafe.

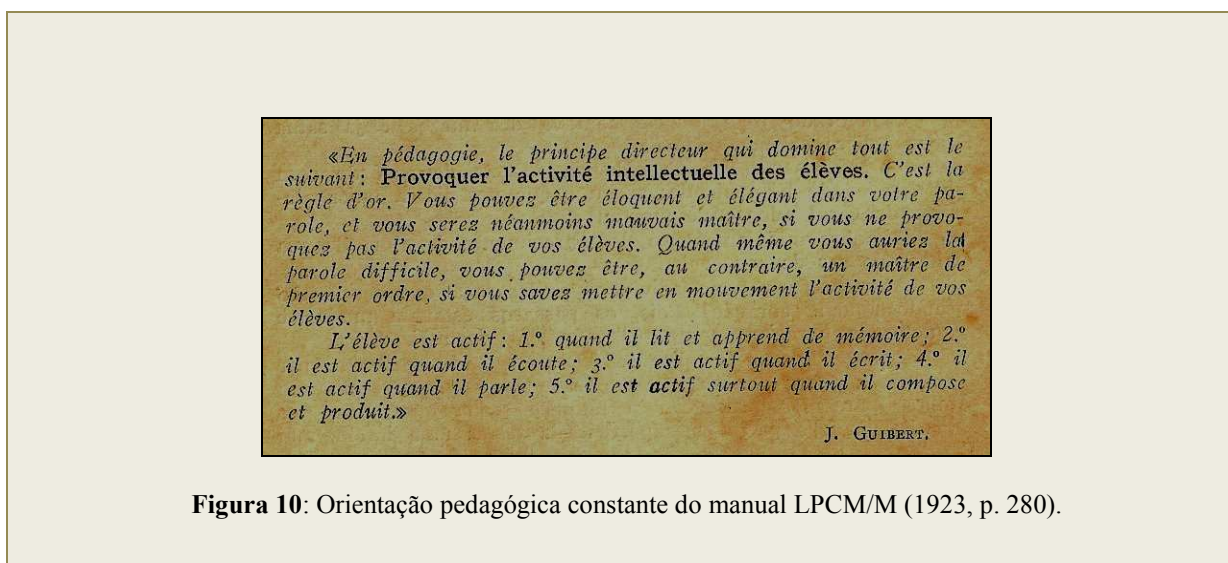


Figura 10: Orientação pedagógica constante do manual LPCM/M (1923, p. 280).

No primeiro parágrafo se enfatiza reiteradamente que o princípio diretor de todo o processo de ensino-aprendizagem ou sua “regra de ouro” deveria ser o de “provocar a atividade intelectual dos alunos”, tarefa essa atribuída ao professor. No segundo parágrafo, são enumerados momentos do processo de ensino-aprendizagem em que o aluno seria ativo: quando lê e aprende de memória, escuta, escreve, fala e, sobretudo, quando compõe e produz⁸⁴.

O princípio da atividade em educação remete ao discurso da chamada “escola ativa”, que se opunha à concepção verbalista e passiva do ensino-aprendizagem, propagando novos fundamentos para o ensino, dentre os quais a adoção do método intuitivo, de que trataremos mais adiante.

⁸⁴ Essa enumeração se faz pela repetição rebarbativa da expressão “ele é ativo quando...”, lembrando isso uma reza ou sermão.

Essa primeira nota didático-pedagógica, no entanto, ao enumerar como traço característico do aluno ativo um conjunto indistinto de atividades, inclusive a memorização, se constitui mais como uma declaração de princípio do que como orientação efetiva sobre como ensinar.

Os dois outros textos são, de fato, orientações didático-pedagógicas, anunciando, definindo e enumerando princípios e ações do fazer escolar (ver LPCM/M, 1914, p. 438-439; 1923, p. 381-382). No primeiro texto desse grupo (Fig. 11, à esq.), é apresentado um conjunto de orientações sobre a correção dos “trabalhos” de composição – sua necessidade, modo de corrigir, conveniência – descrito a seguir.

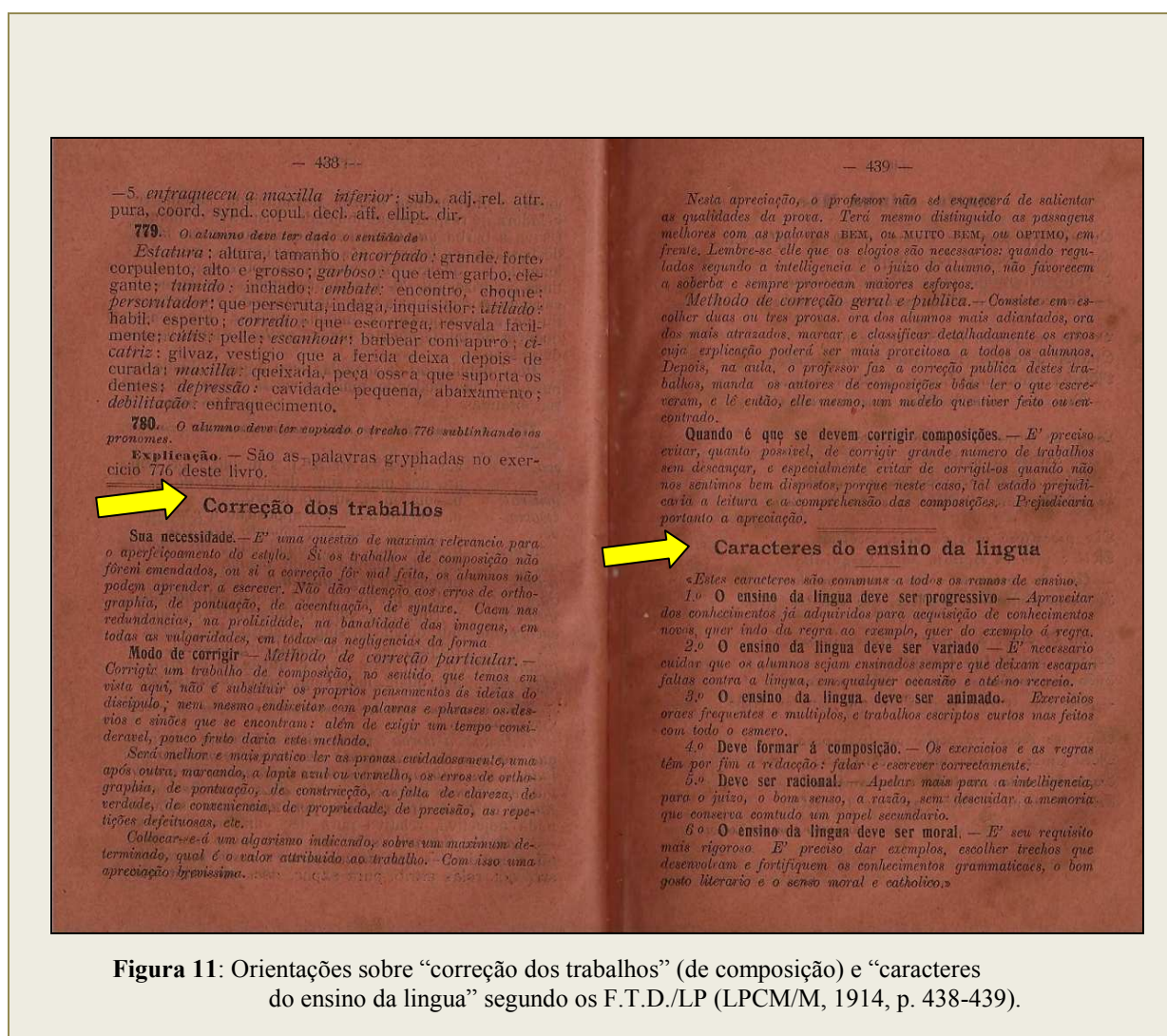


Figura 11: Orientações sobre “correção dos trabalhos” (de composição) e “caracteres do ensino da língua” segundo os F.T.D./LP (LPCM/M, 1914, p. 438-439).

A necessidade da correção seria “o aperfeiçoamento do estylo” pela “emenda” de “todas as negligencias da forma”. O modo de corrigir consistiria na adoção de dois métodos: o da *correção particular* e o da *correção geral e pública*.

Quanto ao primeiro método, o texto expõe dois modos de corrigir, um rejeitado, por ser trabalhoso e infrutífero – “substituir os próprios pensamentos às ideias do discípulo” [substituir (o professor) por pensamentos seus as idéias do aluno] ou “endireitar com palavras e phrases os desvios e sinoes” encontrados; outro recomendado – agrupar os “erros”, atribuir aos grupos um valor [?] e ajuntar uma apreciação, não esquecendo o professor de “salientar as qualidades da prova”.

O método *coletivo e geral* consistiria na correção de apenas algumas “provas” (“ora dos alumnos mais adiantados, ora dos mais atrasados”), de acordo com os “erros” cuja explicação se julgasse de mais proveito para todos. A isso se seguiria a correção pública, a leitura das “composições” consideradas boas e ainda a leitura de modelo “feito ou encontrado” pelo professor.

Quanto à conveniência da correção (“Quando é que se devem corrigir composições”), o texto alerta para a necessidade de evitar, “quanto possível”, corrigir grande número de trabalhos sem descanso e quando não se tenha boa disposição, tendo em vista os prejuízos que isso acarretaria na avaliação.

Enquanto proposição ideal, essas orientações sugerem uma didática da “correção de textos” que, não sendo impositiva nem resolutive, quer no plano da forma quer das idéias, primariam pelo respeito à autoria do aluno e pelo estímulo ao trabalho de autocorreção, concepções também hoje defendidas como mais adequadas. No entanto, têm como pressuposto uma concepção de escrita como imitação (de um modelo ideal: do bom aluno, do professor ou de autor externo ao contexto escolar), implicando ao mesmo tempo uma intervenção e limitação sobre/da autoria, contradição que será analisada no capítulo seguinte.

O segundo texto do grupo de que se está tratando consiste numa listagem e explicação de seis características (“caracteres”) do ensino de língua na concepção dos F.T.D.s (Fig. 11, à dir.), características essas, segundo o material sob análise, também “communs a todos os ramos de ensino”. Cada uma das características referidas é expressa por uma proposição deôntica (que encerra um dever), seguida de uma explicação breve que aparentemente as reduplica. Nesse material, é relevante observar a relação entre o que se diz sobre como deve ser o ensino de língua nas duas partes de cada item.

De acordo com as proposições iniciais do material, apresentadas em negrito, o ensino de língua deve ser “progressivo” (1), “variado” (2), “animado” (3), “racional” (5), “moral” (6) e, ainda, “formar á [para a] composição” (4).

Essas proposições, de modo geral, remetem ao discurso então tido como inovador quanto aos princípios e métodos de ensino que, no Brasil, vinha se firmando desde as décadas finais do século XIX como uma tomada de posição contrária ao ensino tradicional verbalístico e baseado na memorização (ver LOURENÇO FILHO, [1960?]).

Para melhor avaliar a filiação ou não do discurso do material sob análise ao discurso moderno do ensino, vale destacar aqui, em linhas muito gerais, a proposta formulada por Rui Barbosa, ainda na década de 1880, para o ensino de língua materna, parte do famoso parecer que elaborou acerca da reforma do ensino Primário em nosso país (BARBOSA, 1946), de que as diretrizes do manual F.T.D./LP sob apreciação não deixam de ter ressonâncias.

A questão do ensino de língua materna é considerada com grande argúcia e atualidade por Rui Barbosa na parte do parecer mencionado que trata dos “Métodos e Programas de Ensino” (VII), e em particular no item intitulado “Língua Materna – Gramática” (§ 5º), vindo logo após as considerações do autor sobre as “lições de coisas” e o método intuitivo (§ 4º).

O texto sobre o ensino de língua materna está dividido em duas partes: uma em que se faz um diagnóstico da situação do ensino de língua no país em contraponto com a onda de renovação mundial a partir da difusão e adoção do método intuitivo; outra em que é exposta e justificada a proposta do autor para a renovação do ensino de língua no Brasil, toda ela inspirada na crença na universalidade e infalibilidade do método intuitivo. Para os objetivos deste trabalho, interessa, no momento, essa segunda parte, de que transcrevo a seguir, para conhecimento e comparação, as conclusões do autor, que representam, na época, um novo direcionamento geral do ensino de língua:

Conhecido assim, pelo concurso das autoridades e dos fatos que levamos expostos, o estado da questão, formularemos a orientação da nossa reforma nas conclusões seguintes:

1º) Da escolar elementar (a escola de primeiro grau) há de ser *absolutamente excluído o ensino das teorias gramaticais*.

2º) A cultura da língua vernácula principiará desde o primeiro momento do curso elementar, *pelos processos intuitivos*.

3º) A base de toda esta espécie de ensino consistirá nos exercícios práticos de expressão e redação do pensamento, de composição e estilo [...].

4º) O alvo incessante da cultura da língua estará em criar no aluno o *hábito de enunciação pronta, desembaraçada, clara, apropriada e fiel*.

5º) Esse ensino resultará do complexo dos trabalhos escolares, cada um de cujos estudos contribuirá para o cultivo da língua materna, *especialmente o estudo das ciências de observação, que devem dominar toda a escola*.

6º) *Só na escola do segundo grau o aluno começará a manusear a gramática.*

7º) Ainda nesse período, porém, se banirá inteiramente do ensino o aparelho das abstrações ociosas [...] ; a teoria será reduzida sempre ao *mínimo* ; as definições sucederão, em vez de preceder, ao conhecimento concreto e cabal, *pelo aluno*, da entidade definida ; as regras não se formularão, *enquanto o discípulo realmente já não as possuir*, e exercitar com desembaraço; as classificações limitar-se-ão *aos elementos essenciais* ; a análise gramatical será simplificada, e restringida, ampliando-se, pela análise lexicológica, a investigação do sentido, das afinidades *reais* da palavra, dos seus agrupamentos e famílias naturais, a explicação, quanto ser possa, *histórica* das origens de sua forma atual, das suas funções no uso contemporâneo. (BARBOSA, 1946, p. 251-253, grifos do texto⁸⁵)

De acordo com essas diretrizes, a escola primária, em matéria de língua, deveria se ocupar primordialmente da leitura, da escrita e do conhecimento intuitivo de noções gerais de língua, e não da teoria gramatical. Desse modo, ao invés de falar em ensino de gramática, Rui prefere a expressão “cultura da língua”, cujo objetivo permanente seria “criar no aluno *o hábito de enunciação pronta, desembaraçada, clara, apropriada e fiel*”, mediante recurso a uma “graduação inteligente” de “exercícios práticos de expressão e redação do pensamento, de composição e estilo”.

No que se refere à gramática, esta, segundo Rui, só deveria “passar pela mão do aluno” no ensino secundário banida, dentre outros aspectos, das “abstrações ociosas”, segundo teoria mínima e precedendo o conhecimento da “entidade definida” às definições, assim como a apreensão e exercitação das regras à formulação.

A comparação entre os “caracteres do ensino” da Coleção F.T.D. e estas formulações, que fazem parte de um mesmo arquivo sobre o ensino de língua, oferece alguns parâmetros para melhor compreender o material há pouco descrito.

Retornando assim a esse material, se pode constatar que as explicações das proposições inicialmente colocadas nos itens em negrito, em grande parte, dirigem para lugares de significação distintos, revelando uma “mistura” de elementos do novo e do velho discurso do ensino. Isso provoca então um efeito de indistinção, uma vez que não deixa ver com clareza onde se deseja de fato ancorar os sentidos. Vejamos os pontos de tensão do material sob análise, em relação ao discurso então tido como moderno:

⁸⁵ Alguns dos trechos grifados correspondem a citações, cujas referências podem consultadas no texto original de Rui Barbosa.

- A proposição do ensino *progressivo* é definida a partir da integração entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, recomendando, no entanto, ir quer da regra (conhecimento abstrato) para o exemplo (conhecimento direto) quer deste para aquela, desconsiderando, no primeiro caso, a primazia do concreto sobre o abstrato característica do ensino inovador;
- A proposição do ensino *variado* se explica, estranhamente, como vigilância e correção contínua das “faltas contra a língua”⁸⁶;
- A proposição do ensino *animado* remete à frequência e multiplicidade dos exercícios orais, assim como à extensão curta dos trabalhos escritos, a serem “feitos com todo o esmero”;
- A proposição do ensino para “*formar á composição*” sugere a precedência metodológica dos exercícios e regras sobre a redação, também diferentemente do discurso moderno;
- A proposição do ensino *racional*, que sintetiza as propostas modernas de ensino, é explicada por um conjunto de noções desarticuladas e não definidos – inteligência, juízo, bom senso, razão, memorização⁸⁷;
- A proposição do ensino *moral*, último requisito do ensino de língua, considerado o “mais rigoroso”, se refere à seleção de trechos pela sua exemplaridade gramatical, literária, moral e católica⁸⁸.

Diverso é, portanto, o efeito provocado pela leitura dos postulados referidos e a dos trechos que os explicitam, dirigindo estes últimos para uma interpretação do ensino de língua marcada pelos sentidos normativos.

Assim, enquanto a proposta de Rui representa de fato uma tomada de posição divergente da tradicional, dirigindo consistentemente os sentidos para uma concepção racional e prática do ensino, que representa uma filiação de fato a um outro discurso sobre o ensino – o

⁸⁶ A integração entre conhecimentos prévios e novos, bem como a variação do ensino, são princípios referendados no discurso dos F.T.D.s/LP pela inclusão, na Antologia F.T.D. /4 ([192??], p. 408-412) do texto denominado “A Atenção”, de autoria do filósofo e psicólogo norte-americano William James. Nesse texto, no entanto, o princípio da variação não se refere à vigilância e correção dos alunos, mas a uma estratégia para prender a atenção dos alunos sobre o assunto da aula.

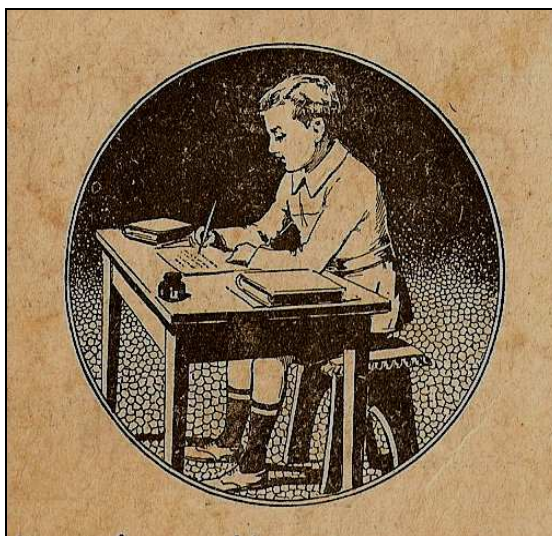
⁸⁷ O método intuitivo, por exemplo, pressupõe uma seqüenciação da aprendizagem segundo três etapas sucessivas e de distintas naturezas: a da intuição (conhecimento direto), a da inteligência (compreensão) e o juízo (avaliação).

⁸⁸ O ensino moral não é descartado pelos educadores “modernos” de fins do século XIX e início do XX, porém se rejeitava sua interpretação como conteúdo abstrato e imposto.

discurso “moderno”, no caso –, o texto do manual F.T.D. apenas faz menção a alguns elementos desse discurso – ensino *progressivo, variado, animado, racional*, etc. Essa menção, no entanto, não chega a inscrever os sentidos numa nova forma de dizer o ensino; os termos novos utilizados, na verdade, são palavras fora do seu lugar próprio, isto é, da formação discursiva que as sustenta, estando, portanto, destituídas de sua historicidade. Mesmo deslocadas, no entanto, tais “palavras ocas” fazem algum sentido: sapecadas no texto sob análise, dão a impressão de um discurso outro, inovador, diferente do mesmo. O sentido novo arranha o discurso velho, mas não o desloca; não há adesão de fato ao discurso-outro. O discurso tradicional, por conseguinte, resiste, parecendo não querer realmente se deslocar. Este é um funcionamento que vai caracterizar, em grande parte, o discurso dos manuais F.T.D./LP. Por isso, no próximo capítulo, trato de desenvolver essa hipótese, analisando especificamente manuais do conjunto intitulado Novo Manual de Língua Portuguesa F.T.D.

Capítulo 4

A COLEÇÃO NOVO MANUAL DE LÍNGUA PORTUGUESA F.T.D.: CONTROLE E DESISTORICIZAÇÃO DOS SENTIDOS DA LÍNGUA E DO SUJEITO



Meu pequeno vizinho Affonso é um... modelo: nunca se pôde notar um defeito nelle. Agora está fazendo o seu... Que applicação! É um gosto ver como fica direito! Segundo as recomendações do..., está com o corpo quase de prumo e a... um pouco inclinada para diante. O braço esquerdo está todo por cima da... e o...direito afasta-se um pouco do corpo. Segura perfeitamente a... com o polegar, o indicador e o medio. Não perde tempo a contemplar as... ou a distrair os condiscipulos. Seus olhos estão sempre dirigidos com atenção ora sobre o caderno, ora sobre o... que vai copiando com muita applicação. Por isso, ainda que haja só alguns mezes que está na..., escreve com... melhor que vários... que freqüentam as aulas, já faz mais de um anno.

O alumno applicado. Exercício de composição. Manual de Lingua Portuguesa, Curso Elementar (1927, p. 39).

4 A COLEÇÃO NOVO MANUAL DE LÍNGUA PORTUGUESA F.T.D.: CONTROLE E DESISTORICIZAÇÃO DOS SENTIDOS DA LÍNGUA E DO SUJEITO

A partir deste capítulo, analiso o funcionamento do discurso da Coleção F.T.D./LP, tomando como unidades de análise apenas os manuais de Língua Portuguesa, em sentido estrito, e a partir dos exemplares do aluno LPCP (1924), LPCE (1927), LPCM (1925), LPCSec (1923), LPCSup (1925) e LPCC (1926), assim como dos exemplares do mestre LPCM/M (1914, 1923), LPCSec/M (1913/1912), LPCSup/M (1928), conjunto de manuais que compõe a série intitulada Novo Manual de Língua Portuguesa F.T.D.

O objetivo de agora em diante será verificar se a hipótese aventada no final do capítulo anterior – a de um discurso que, dando a impressão de um discurso outro, inovador, ainda assim resiste ao efetivo deslocamento de sentidos – se reitera, e de que modos, nas práticas de linguagem internas (textuais) dos manuais recortados. Para tanto, vou observar a seleção dos conteúdos de ensino e a forma como estes são expostos.

Antes, cabem ainda alguns esclarecimentos e observações de ordem editorial sobre o material analítico selecionado:

- a) O exemplar LPCP (1924 [193?]) é o único dentre os analisados neste capítulo produzido segundo ortografia moderna (*Manual de Língua Portuguesa*). Isso leva a supor se tratar de edição da década de 1930. A favor dessa hipótese está também o fato de aparecer em sua última página uma lista dos títulos F.T.D. incluindo o volume *Resumo de Literatura*, de 1935. O exemplar em questão é também o único do grupo que não recebe o título geral de “*novo manual*”⁸⁹; seu conteúdo e organização didática, no entanto, são inteiramente compatíveis com a descrição feita para ele em anúncios constantes de volumes F.T.D./LP da década de 1920 (ex.: LPCSup., 1925). Desse título há também um exemplar mais antigo, conforme já mencionado no capítulo anterior, de 1912, mas com as características editoriais do volume LPCE (mais volumoso), e exemplares posteriores, da década de 1950

⁸⁹ O funcionamento do adjetivo “novo” nos títulos da Coleção F.T.D., conforme demonstrarei adiante, não implica nem “novidade” (“nova edição”) nem posteridade (“edição posterior”).

(LPCP, 1953, 1955), com as mesmas características do exemplar da década de 1920 ou 1930.

- b) O título LPCM apresenta duas edições, uma na nova e outra na velha ortografia, porém com conteúdos idênticos, sendo o exemplar da primeira, provavelmente, anterior à década de 1930, e o da segunda, seguramente, desta década (LPCM, 1925 [193?]).
- c) Em lugares específicos de alguns exemplares da Coleção, se informa que há “chaves” ou “livros do mestre” para os volumes LPCP, LPCE, LPCM, LPCSec e LPCSup; no entanto, só tive acesso e conhecimento dos exemplares do mestre LPCM/M (1914, 1923), LPCSec/M (1913/1912), LPCSup/M (1928), os quais foram aqui também tomados como unidades de análise.
- d) A longa distância entre as datas dos exemplares do mestre LPCM/M (1914) e LPCSec/M (1913/1912) em relação aos respectivos exemplares do aluno LPCM (1925) e LPCSec (1923) não implica alteração de conteúdo, idêntico em todos os volumes; ao contrário, demonstram a longevidade do(s) discurso(s) de que são portadores⁹⁰.

4.1 AS MÁQUINAS F.T.D./LP DE ENSINAR COISAS-DE-SABER⁹¹

Um ponto de partida para a observação dos conteúdos de ensino e sua organização didática nos manuais referidos é ainda a consideração dos dados apresentados sobre eles no material reproduzido na Figura 4 do capítulo anterior, de onde se pode depreender representações dos editores F.T.D. sobre cada um dos títulos de Língua Portuguesa anunciados. Segundo se lê naquele material (LPCSup/M, 1928, quarta capa):

⁹⁰ Detalhes de datação dos exemplares F.T.D. aqui mencionados podem ser conferidos no quadro do Apêndice A.

⁹¹ Neste título se entrecruzam elementos de dois discursos particulares: o de Richaudeau (1979, p. 52-53) sobre os manuais escolares que, segundo esse autor, se organizam como “véritables ‘machines à enseigner’” [verdadeiras máquinas de ensinar], e o de Pêcheux (1990, p. 34-35) sobre as tentativas de transformar a “multiplicidade heteróclita das coisas-a-saber” em “reservas de conhecimento acumuladas, máquinas-de-saber”, em geral polarizadas pelo Estado e pelas instituições sociais, tendo em vista “o controle sem risco da interpretação”.

- O volume LPCP apresenta “theoria grammatical muito simples, em linguagem fácil”.
- O LPCE “desenvolve e amplia gradualmente a theoria”.
- O LPCM traz a teoria “mais completa”.
- O LPCSec “offerece tudo quanto de verdadeiramente pedagogico e assimilavel pelo jovem estudioso, [sic] se tem determinado até o presente sobre a lingua portugueza”⁹².
- O LPCSup trata das “principaes questões attinentes á [sic] língua” segundo os “grammaticos mais abalisados”; esse volume aborda também noções de análise e história literária.
- O LPCC focaliza “a grammatica historica da lingua portugueza”.

Esses dados demonstram que a Coleção Novo Manual de Língua Portuguesa F.T.D. – também daqui por diante referida como abreviadamente por Coleção NMLP (ou NMLP/F.T.D.) – se organiza, até o quinto volume, segundo um princípio de graduação dos conteúdos, indo do mais simples para o mais complexo. Também revelam a intenção/desejo de se chegar a um ideal de completude, que culminaria no volume LPCSec, do qual se afirma tratar de “todo” o conhecimento pedagógico-didático “determinado” sobre a língua portuguesa. Essa idéia de completude, aliás, é explicitamente indicada em anúncios de alguns dos exemplares F.T.D./LP: na Figura 4, há pouco referida, se afirma que os manuais F.T.D./LP se constituem num “curso completo concentrico, essencialmente pratico”.

Neste *slogan*, além do ideal de completude, que dispensaria a necessidade de outro conhecimento, e da pretensão de um caráter prático inerente, o curso F.T.D./LP se define como “concêntrico”, isto é, dirigido para um centro ou formado por círculos concêntricos. Essa qualificação se constitui numa metáfora para explicar a distribuição dos conteúdos nos F.T.D./LP, já que, a partir do volume LPCE, e até o LPCSec, cada novo volume retoma os conteúdos do volume anterior e os amplia em algum aspecto (ver Quadro 2).

⁹² Esse enunciado produz um efeito de conhecimento próprio e original sobre a língua portuguesa, o que, conforme se demonstrará na próxima seção, não é o caso de autoria desse manual e dos que o antecedem.

Título	Conteúdos	Atividades
LPCP	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Noções gerais: língua, alfabeto português, sílaba, palavra ➤ Gramática: Classes de palavras ➤ Pontuação ➤ Leitura, recitação ➤ Redação 	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios relativos à gramática • Prática elementar da escrita (ortografia, pontuação) • Atividades de leitura e recitação <i>Sem orientação específica: textos selecionados, em geral, seguidos de exercícios formais de gramática ou de redação (cópia).</i>
LPCE	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Noções gerais: língua, alfabeto português, sílaba, palavra (Lição preliminar) ➤ Gramática: classes de palavras ➤ Introdução à análise gramatical e ao estudo da proposição e da frase ➤ Breve abordagem da composição e de alguns de seus tipos (narração, descrição e carta) 	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades de gramática Identificadas sob várias formas e denominações: <i>exercícios simplesmente, exercícios de gramática, elocução, exercícios de recapitulação, análise.</i> • Atividades de leitura e recitação, composição e inteligência ou invenção <i>Esses tipos de atividade vão ocorrer também nos volumes subseqüentes, com umas poucas modificações.</i>
LPCM	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Noções gerais: língua, gramática, alfabeto português, sílaba, palavra, espécies de palavras (Noções preliminares) ➤ Gramática: classes de palavras ➤ Análise léxica ou gramatical ➤ Proposição, e seus tipos, frase, e suas propriedades ➤ Teoria da composição: invenção, disposição, elocução ou estilo, etc. ➤ Pontuação ➤ Carta, narração, descrição ➤ Pronúncia 	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades de gramática (<i>exercícios de lexicologia e de aplicação</i>); • Atividades de leitura e recitação (<i>estudo analítico</i>) e de composição
LPCSec	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Noções gerais: língua, gramática, vozes, letras, grupos de palavras (Noções preliminares) ➤ Gramática: classes de palavras ➤ Figuras de gramática, ➤ Análise gramatical ou léxica, ➤ A frase, noções preliminares ➤ Proposição, seus tipos e propriedades ➤ Análise lógica ➤ Figuras de palavras e de pensamento ➤ Composição e estilo ➤ Carta e suas espécies, narração, descrição, relatório, discurso, diálogo, monólogo 	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades de gramática (<i>exercícios de gramática e exercícios de lexicologia</i>) • Atividades de leitura e recitação (<i>estudo analítico, exercícios de inteligência</i>) e de composição

Quadro 2: Conteúdos e atividades dos volumes da Coleção NMLP/F.T.D. (1ª versão)

LPCSup	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Noções gerais: linguagem, gramática, fatos da linguagem, dialeto, etc. (Considerações prévias, Prolegômenos) ➤ Elementos de linguagem: gramática e seus tipos, vozes, alfabeto, estudo das letras, acentuação gráfica, ortografia, pontuação, semiologia, semântica, etc. ➤ Classes de palavras ➤ Análise gramatical e análise lógica ➤ Arte da linguagem: análise literária (conceitos básicos), leitura (definição, necessidade, tipos, etc.), crítica literária, Estilo, composição e tradução ➤ História da literatura brasileira 	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades de gramática (exercícios de gramática, inteligência e estilo, trabalhos de literatura) • Atividades de leitura (estudo analítico) • Atividades de composição (análise literária, juízos críticos)
LPCC	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Histórico do latim ➤ Histórico do português: períodos ➤ Leis glóticas gerais ➤ Origem e evolução das vogais e consoantes ➤ Constituição dos vocábulos ➤ Origem e evolução das classes de palavras ➤ Semântica ➤ Formação vernácula ➤ Etimologia ➤ Origem e evolução das classes de palavras do português ➤ Literatura do período arcaico (cancioneiros) ➤ O português de Os Lusíadas ➤ Português popular do Brasil ➤ Línguas românicas 	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades de gramática, a partir de fragmentos de textos de diferentes séculos

Quadro 2: Conteúdos e atividades dos volumes da Coleção NMLP/F.T.D. (1ª versão) – Continuação

Os volumes até o LPCSup, por exemplo, abordam, a partir das primeiras lições, as classes de palavras. A partir do volume LPCE, no entanto, há uma ampliação gradativa dos conteúdos. Assim:

- o volume LPCE é acrescido de uma introdução à *análise gramatical* e ao estudo da *proposição*, tratando também, e de forma um pouco mais desenvolvida, da *composição* e seus tipos (narração, descrição e carta);
- o volume LPCM amplia a abordagem da *análise* (léxica ou gramatical) e trata ainda de *estilo*, pontuação e pronúncia;
- o volume LPCSec é aumentado com os conteúdos de *análise lógica e figuras de linguagem* e, no item *composição*, com a abordagem de “espécies de cartas” e de outros gêneros (relatório, discurso, diálogo, monólogo).

Os volumes LPCSup e LPCC, a despeito de suas peculiaridades, também se inscrevem na abordagem concêntrica referida. O volume LPCSup trata, de forma mais densa, de conhecimentos gramaticais e estilísticos considerados nos volumes anteriores e ainda, de forma inédita nos F.T.D.s, da história da literatura brasileira. Já o volume LPCC, embora não retomando conteúdos dos volumes anteriores, uma vez que seu conteúdo se desloca do eixo sincrônico para o diacrônico, completa a coleção com a abordagem da história da língua portuguesa⁹³.

Os volumes NMLP até o LPCSec abordam conjuntamente conteúdos e atividades relativas à gramática, leitura, recitação e redação/composição. Entretanto, o conhecimento gramatical tem grande importância em todos os volumes, sobretudo nos mais elementares (LPCP, LPCE, LPCM). Essa ênfase pode ser conferida no Quadro 2 e também nas descrições de quarta capa da Coleção NMLP (como a comentada páginas atrás), que fazem referência freqüente à *teoria gramatical*, somente aparecendo a menção à *língua*, noção mais abrangente, nas sínteses dos cursos mais avançados (LPCSec, LPCSup e LPCC⁹⁴).

De modo geral, a teoria lingüístico-gramatical precede, nos NMLPs, as atividades de leitura e de composição. A exercitação dessa teoria vem em seguida à exposição e também intercalada entre os exercícios de leitura e composição. A Coleção NMLP, assim, de fato,

⁹³ Parte das matérias dos títulos da Coleção NMLP/F.T.D. pode ser consultada também no Anexo D.

⁹⁴ Os volumes LCSup e LPCC apresentam conteúdo e organização didática particular, diferente dos volumes anteriores; por isso, tratarei deles em separado no Capítulo 5, sendo por ora suficiente o conhecimento de seu conteúdo geral.

adota princípio inverso ao então recomendado pelas teorias pedagógicas tidas como modernas – o da precedência das atividades de leitura e produção sobre as de gramática –, sobretudo nos volumes mais elementares (LPCP, LPCE, LPCM), o que indica a vinculação desses manuais ao discurso pedagógico tradicional.

As atividades a partir de textos, no entanto, aumentam significativamente do volume LPCM em diante. Este volume, em particular, traz uma pequena seleta de trechos para “dictados, leitura e recitação” e também, no seu final, uma lista de 52 assuntos, com sumários orientadores, para a realização de atividades de composição.

A propósito da seleção de textos, vale destacar, de modo geral, que os textos utilizados nos NMLP/LP como pretextos para atividades de leitura e recitação (*elocução, estudo analítico*), assim como de análise gramatical, são de curta extensão, ocupando a grande maioria deles meia ou pouco mais de meia página. São, portanto, compatíveis com o discurso que sustenta a idéia de uma “justa medida” pedagógica quanto à extensão (para menor) dos textos didáticos ou didatizados, característica dos manuais de ensino que Magda Soares (SOARES, 2001, p. 50), tomando como única fonte a *Antologia Nacional* e suas mudanças editoriais ao longo da história, equivocadamente sugere ser uma preocupação característica dos LDs da década de 1940⁹⁵.

Nas atividades de composição, também merece realce, a despeito das considerações críticas que levanto a seguir, o fato de os F.T.D.s (volumes LPCE, LPCM e LPCSec) trabalharem, além dos gêneros “escolares” narração e descrição, outros em uso efetivo na sociedade da época – a carta (e suas espécies), o relatório, o discurso. O estudo desses gêneros, aliás, é “bakhtinianamente” justificado no material sob análise pelo papel que estes desempenhavam em certas esferas de comunicação social. Assim, o ensino-aprendizagem do gênero *relatório*, por exemplo, seria motivado pelo fato de que “Os membros de alguma associação ou club, os funcionarios de todas as classes, os arbitros, os juizes, medicos, os peritos em qualquer arte, muitas vezes têm de redigir relatorios” (LPCSec, 1923, p. 372). Essas observações levam a rever também certa generalização sobre uma suposta prática de ensino tradicional da escrita baseada exclusivamente na trilogia dos tipos narrativo, descritivo e dissertativo, muitas vezes usada contemporaneamente para legitimar a “novidade” didática do ensino da leitura e da escrita a partir dos chamados gêneros textuais e/ou discursivos.

⁹⁵ A preocupação didática com o tamanho dos textos auxiliares do ensino de língua materna no Brasil, inclusive, é certamente anterior mesmo ao século XX.

Além de graduados, os conteúdos dos manuais sob análise são alvo de um minucioso fracionamento em lições e exercícios, que pode ser rapidamente apreendido a partir da observação do Quadro 3, a seguir:

Título	Páginas	Lições	Exercícios
LPCP	94	80	274
LPCE	144	40	632
LPCM	290	61	1052
LPCSec	380	90	758
LPCSup	622	53	550
LPCC	672	50	520

Quadro 3: Dados quantitativos dos volumes da Coleção NMLP/F.T.D. (1ª versão)

Os dados desse quadro suscitam algumas observações:

- Os volumes NMLP, em formato pequeno, *in-8º*, engrossam gradativamente conforme a progressão dos cursos, chegando o volume LPCSec a quase 400 páginas e a mais de 600 os LPCSup e LPCC.
- As lições aumentam também em quantidade progressiva entre os volumes LPCE e LPCSec; no LPCP, a quantidade de lições é maior do que em outros cursos tendo em vista uma maior fragmentação dos conteúdos, a título, certamente, de tornar o ensino mais “suave”; nos volumes LPCSup e LPCC, a quantidade de lições é menor do que a de volumes anteriores, porém as lições são mais densas no que se refere aos conteúdos.
- A quantidade de exercícios é enorme em todos os volumes, o que indica fragmentação não só em relação aos conteúdos de ensino mas também quanto às atividades de exercitação: os números do quadro falam por si; no entanto, se pode observar que, no volume LPCM, o aumento singular na quantidade de exercícios (maior do que a do LPCSec) parece se dever à introdução, naquele volume, da já referida antologia de trechos para “dictados, leitura e recitação” e das sugestões de assuntos para composição, cada uma delas considerada um exercício.

O princípio da graduação do conhecimento se aplica, na Coleção NMLP, quer aos componentes “práticos” de leitura e composição quer aos teóricos de ordem gramatical. Há, conforme já mencionado, uma opção pela abordagem da teoria gramatical já nos cursos iniciais, o que também diverge da orientação pedagógica moderna insinuada nos “caracteres do ensino da língua” propugnados pela Coleção F.T.D. (ver Fig. 11, no final do capítulo anterior).

De certa forma, a progressão quantitativa dos volumes também vai de encontro ao discurso pedagógico moderno, que recomenda a sobriedade dos conteúdos, principalmente dos gramaticais.

As formas de organização didática realçadas indicam uma tentativa de controle minucioso dos conteúdos de ensino e de sua apreensão pelos sujeitos – aprendiz e professor; em última instância, o desejo de controle dos próprios sujeitos na sua relação com os sentidos no processo de ensinar-aprender a língua.

Esse funcionamento pode ser relacionado às formulações de Foucault (1987) sobre a emergência do poder disciplinar na sociedade moderna. Para o filósofo francês, as disciplinas, ou o mecanismo disciplinar, a partir dos séculos XVII e XVIII, consistem numa nova forma de controle dos indivíduos, diferente da escravidão, da domesticação e da vassalagem, pois não se impõem pela apropriação física dos corpos, pela dominação global ou pela submissão, mas por uma “arte do corpo humano”, que visaria tornar os indivíduos tanto mais úteis quanto mais dóceis ao controle da microfísica social. Essa relação utilidade/docilidade seria obtida por uma “política de coerções”, resultante do esquadrinhamento e esmiuçamento do corpo, processo que estaria na base da idéia de homem do humanismo moderno⁹⁶.

De forma geral, ainda segundo Foucault, o mecanismo disciplinar funcionaria pelo gerenciamento da dispersão dos indivíduos no espaço e no tempo, ou seja, pela sua organização/ordenação no/pelo espaço social, tendo em vista a capitalização do seu tempo: “As disciplinas, que analisam o espaço, que decompõem e recompõem atividades, devem ser também compreendidas como aparelhos para adicionar e capitalizar o tempo” (p. 133). Para Foucault, esse tempo disciplinar, inicialmente vinculado ao domínio das práticas militares e religiosas, se impôs à prática escolar na forma de uma “pedagogia analítica” minuciosa, que

⁹⁶ As disciplinas marcam “a troca [histórica] do eixo político da individualização”, de seus processos de formação, dos mecanismos históricos rituais para mecanismos científico-disciplinares; do poder ascendente, marcado pelos rituais, para o poder descendente, anônimo e funcional, engendrando “uma nova tecnologia do poder e uma outra anatomia política do corpo” (FOUCAULT, 1987, p. 160 *et seq.*).

“decompõe até aos mais simples elementos a matéria de ensino, hierarquiza no maior número de graus cada fase do progresso” (p. 133). Isso possibilita, no processo de aprendizagem, ao mesmo tempo, a supervisão detalhada e a intervenção pontual, a vigilância da “normalidade” e a punição do desvio da regra. Nessa pedagogia, além disso, tem grande relevância a técnica do “exercício”, “pela qual se impõem aos corpos tarefas ao mesmo tempo repetitivas e diferentes, mas sempre graduadas” (p. 136).

O disciplinamento de que se acaba de tratar é exemplarmente colocado nos dois “textos” dos F.T.D.s destacados na página de abertura deste capítulo: o primeiro deles, uma gravura que representa um jovem estudante fazendo uma tarefa escolar; o segundo, um exercício de composição intitulado “o aluno aplicado”.

Esses dois textos, embora retirados de manuais distintos – o primeiro aparece na folha de rosto do exemplar LPCP (1924), o segundo no exemplar LPCE (1927) – e ainda que produzidos a partir de materiais simbólicos distintos – linguagem não verbal x linguagem verbal – são absolutamente coincidentes quanto ao seu direcionamento discursivo: ambos descrevem/normatizam o perfil de um “aluno modelo”, isto é, um aluno/corpo disciplinado, portanto, docilizado e útil⁹⁷.

Sobre a gravura da folha de rosto do exemplar LPCP (1924), vale destacar que, na verdade, esta faz parte de um conjunto textual com a gravura de capa do mesmo exemplar (Fig. 12), onde se representa um aluno devidamente trajado para ir à escola e que diz, na legenda infra: “Tenho 7 anos e já vou á escola, e...”. Na gravura seguinte, a da folha de rosto, o mesmo aluno aparece disciplinadamente posicionado numa escrivaninha, de onde completa a frase suspensa na capa, dizendo: “...em casa faço meus exercícios de Língua Portuguesa”⁹⁸.

⁹⁷ Confira-se também a enorme coincidência entre esses textos dos F.T.D.s mencionados e os com que Foucault ilustra a correlação entre corpo e gesto como mecanismo de controle disciplinar do tempo (FOUCAULT, 1987, p. 130): uma descrição da postura do aluno ao escrever, retirada de um texto de 1828, destinada às escolas cristãs, e uma gravura correspondente a tal descrição (a de nº 8, dentre as reunidas após a p. 32 da mesma obra referida).

⁹⁸ Adiante, procedo uma análise mais detalhada das estratégias de disciplinamento observadas no discurso dos NMLPs/F.T.D., as quais as gravuras ora consideradas anunciam.

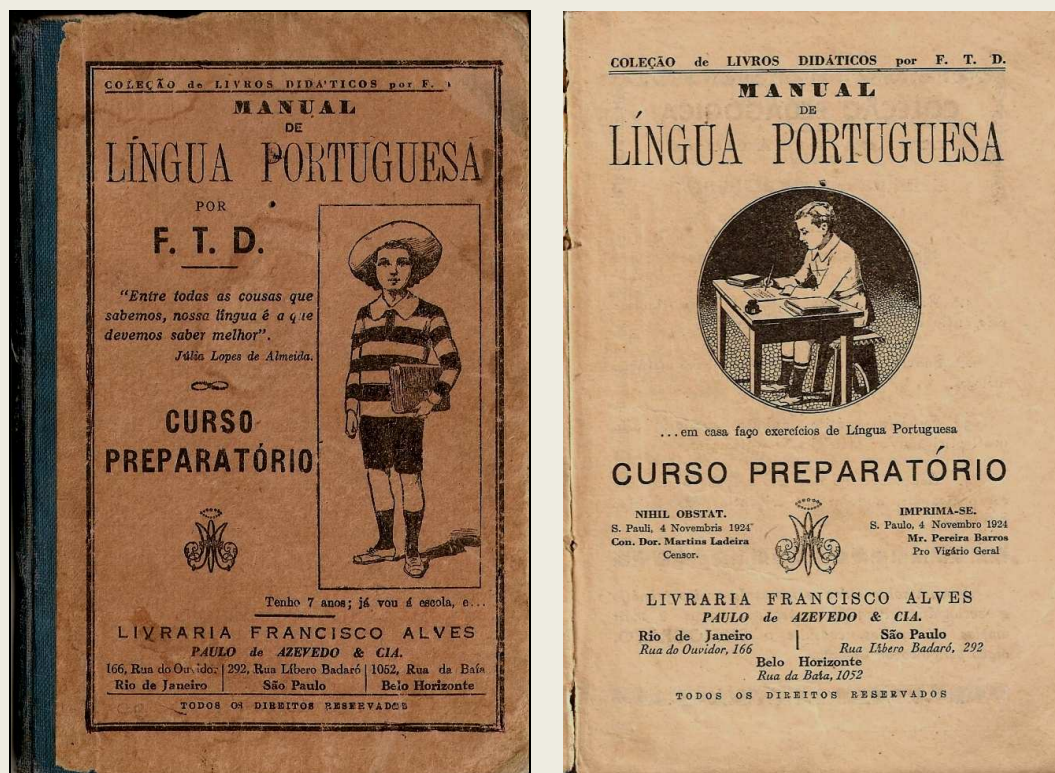


Figura 12: Capa e folha de rosto do manual LPCP (1924).

A primeira formulação, assim, produz uma correlação ideal sujeito/idade/escola, a segunda, representa o lar como espaço complementar da escola. De modo geral, a seqüência em questão atualiza o discurso institucional sobre a necessidade da escolarização e da disciplinarização. Entretanto, esse discurso é colocado na voz, não de uma autoridade escolar, mas de um aluno. Assim, sob a aparência de uma formulação descritiva, o funcionamento da seqüência observada revela um discurso argumentativo sobre o valor da escola e da disciplina, que se justifica, naquele momento, pela importância atribuída à escola e à família pela República, pelo Estado e pela Igreja como forma de controle social e político da população.

Essas breves anotações são suficientes para assinalar a inscrição da Coleção NMLP/F.T.D. na nova economia do poder desvelada por Foucault e sua caracterização como

tecnologia de poder/saber que visa o controle dos sentidos sobre a língua e seu ensino e ainda do modo de relação dos sujeitos com essas instâncias.

Feitas essas considerações de ordem mais geral, vejamos como os volumes LPCP, LPCE, LPCM e LPCSec abordam os conteúdos de ensino de língua portuguesa em suas partes textuais propriamente ditas (exposição da matéria e propostas de exercício), para então melhor explicitar a construção das imagens da língua e do sujeito (aprendiz e/ou professor) no discurso da Coleção NMLP.

4.2 ESTRATÉGIAS DE EXPOSIÇÃO E EXERCITAÇÃO DE CONTEÚDOS NA COLEÇÃO NMLP/F.T.D.

Conforme já indicado neste trabalho, os títulos da Coleção NMLP/F.T.D., tendo em vista certas peculiaridades editoriais, podem ser distribuídos em dois grupos: um dos manuais mais antigos, em circulação desde a década de 1910 (LPCP, LPCE, LPCM e LPCSec), outro dos manuais mais recentes, vindos a luz na década de 1920 (LPCSup, LPCC). Nesta seção, e neste capítulo, vou tratar do primeiro grupo de manuais e de suas estratégias de exposição e exercitação dos conteúdos de ensino.

No primeiro grupo, o volume LPCSec se configura como uma espécie de síntese e conclusão teórica dos volumes anteriores, ao mesmo tempo em que assinala uma mudança quanto ao modo de apresentação dos conteúdos de ensino na Coleção, fato explorado a seguir.

No caso dos títulos iniciais LPCP, LPCE, LPCM, a apresentação dos conteúdos é feita, em cada lição, mediante uma estratégia do tipo pergunta-resposta (ver Fig. 13). O recurso a essa estratégia produz um efeito de interlocução, de possibilidade de abertura dos sentidos, sustentado pela sua vinculação à técnica heurística da filosofia, particularmente à maiêutica socrática – a multiplicação de perguntas sobre um objeto tendo em vista suscitar a formulação de um conceito sobre ele.

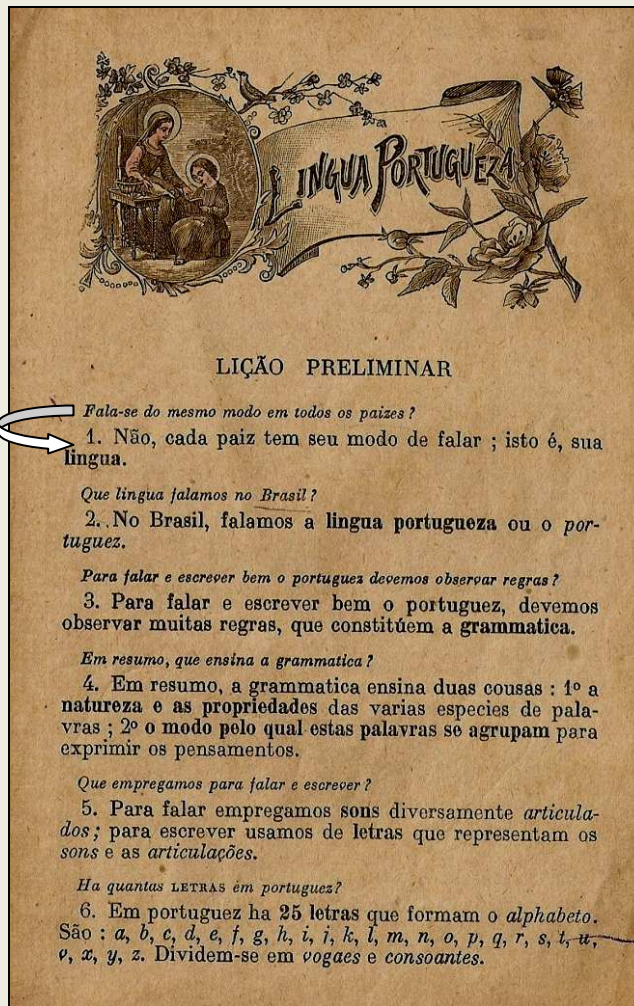


Figura 13: Exemplo da estratégia didática do tipo pergunta-resposta (LPCE, 1927, p. 4)

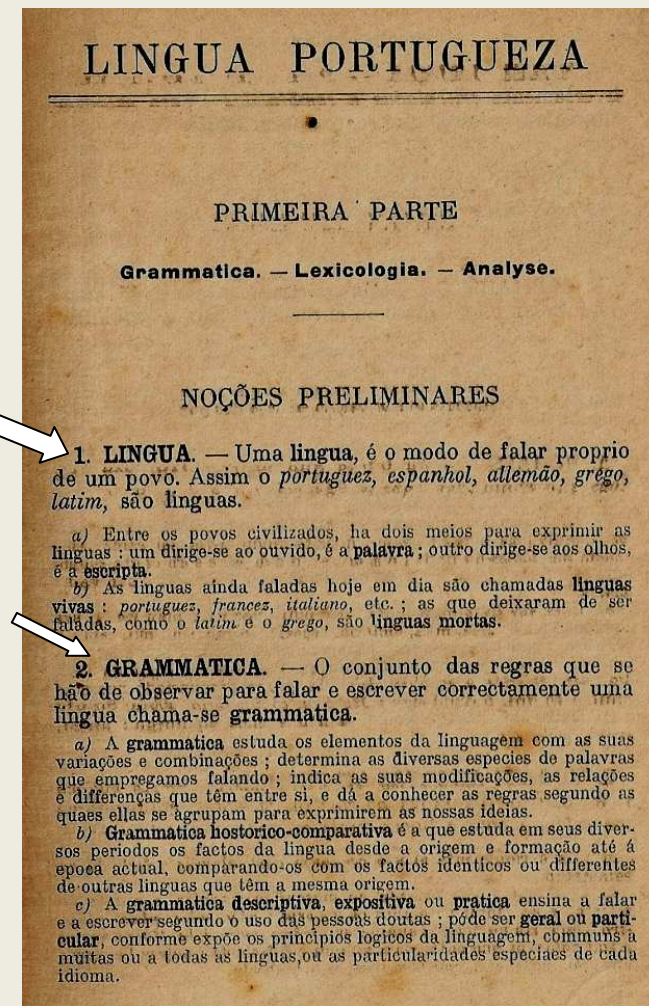


Figura 14: Exemplo de estratégia didática do tipo conceito-definição (LPCSec, 1923, p. 3)

No campo educacional, o método heurístico foi adotado como procedimento principal do método intuitivo, aqui já referido, que, sob a direção heurística socrática, visava desenvolver a atividade intelectual do aluno. O procedimento de pergunta-resposta, do ponto de vista do método intuitivo, deveria se constituir num “colóquio” a fim de provocar e dirigir a atividade de conhecimento do aluno, partindo, preferencialmente, da observação dos fenômenos e coisas. No entanto, de acordo com Lourenço Filho ([1960?], p. 141), esse procedimento, incorporado pela escola, foi convertido em uma operação formal de verificação de conhecimentos, se esvaziando assim de sua função promotora da reflexão⁹⁹.

A estratégia do tipo pergunta-resposta é utilizada em todas as lições dos volumes LPCP, LPCE e LPCM: o exemplar LPCP (1925) traz 179 seqüências do tipo; o LPCE, 142; o LPCM, 220¹⁰⁰. No volume LPCSec (e também nos LPCSup e LPCC), no entanto, muda a estratégia de apresentação dos conteúdos, passando estes a ser expostos diretamente, sob uma estratégia do tipo conceito-definição (Fig. 14), cuja forma lingüística é a da asserção em terceira pessoa (“Uma **lingua**, [sic] é o modo de falar proprio de um povo”, grifo do texto).

Esse modo diferenciado de apresentar os conteúdos implica imagens diferentes sobre o objeto de ensino, bem como sobre os sujeitos que ensinam e aprendem. Enquanto o modo enunciativo *pergunta-resposta* projeta um imaginário de interlocução, de atividade do professor e do aluno, e ainda do conteúdo de ensino como um elemento desencadeador de um processo de conhecimento a ser vivenciado na situação de ensino-aprendizagem, o modo enunciativo do tipo *conceito-definição*, ao contrário, se liga a um imaginário de um saber que se apresenta como produto acabado, conhecimento instituído, assim como de um sujeito-aprendiz passivo na sua relação com o conhecimento. No primeiro procedimento, desse modo, os sentidos da lição seriam menos estáveis, “coisas-a-apre(e)nder” (assimilar, compreender); no segundo, ao contrário, estes sentidos são apresentados como definitivos, como “coisas-de-saber”. Daí se afirmar na descrição do volume LPCSec já referida que este conteria “tudo” que “se tem determinado” sobre a língua portuguesa.

⁹⁹ Esse aspecto já tinha sido advertido por Rui Barbosa, no final do século XIX, em suas considerações sobre as *lições de coisas*, conforme se pode conferir no seguinte trecho: “O método [h]eurístico, [sic] degenera em automatismo, se procede exclusivamente por questionários ; se as perguntas são tais, que contenham em si as respostas ; se admitem solução por simples afirmativa, ou negativa” (BARBOSA, 1946, p. 213).

¹⁰⁰ Cada lição dos manuais F.T.D./LP se desmembra em vários itens numerados progressivamente. Há, portanto, nos manuais, duas linhas de progressão numérica: a dos assuntos das lições e a dos exercícios (leitura e recitação, gramática, composição, etc.).

A despeito desses modos de enunciação se apresentarem imaginariamente como estratégias diferenciadas, encerram ambos, efetivamente, o mesmo propósito de transmissão de um conhecimento já-dado, se distinguindo, assim, apenas na sua aparência enunciativa.

Esse direcionamento discursivo também se evidencia nas partes dos manuais referentes à exercitação da língua, conforme se demonstra a seguir, a partir da análise de uma lição do manual LPCE (1927), reproduzida na Figura 15, a qual permite observar a maior parte das formas de exercitação dos conteúdos de ensino nos manuais da série sob análise.

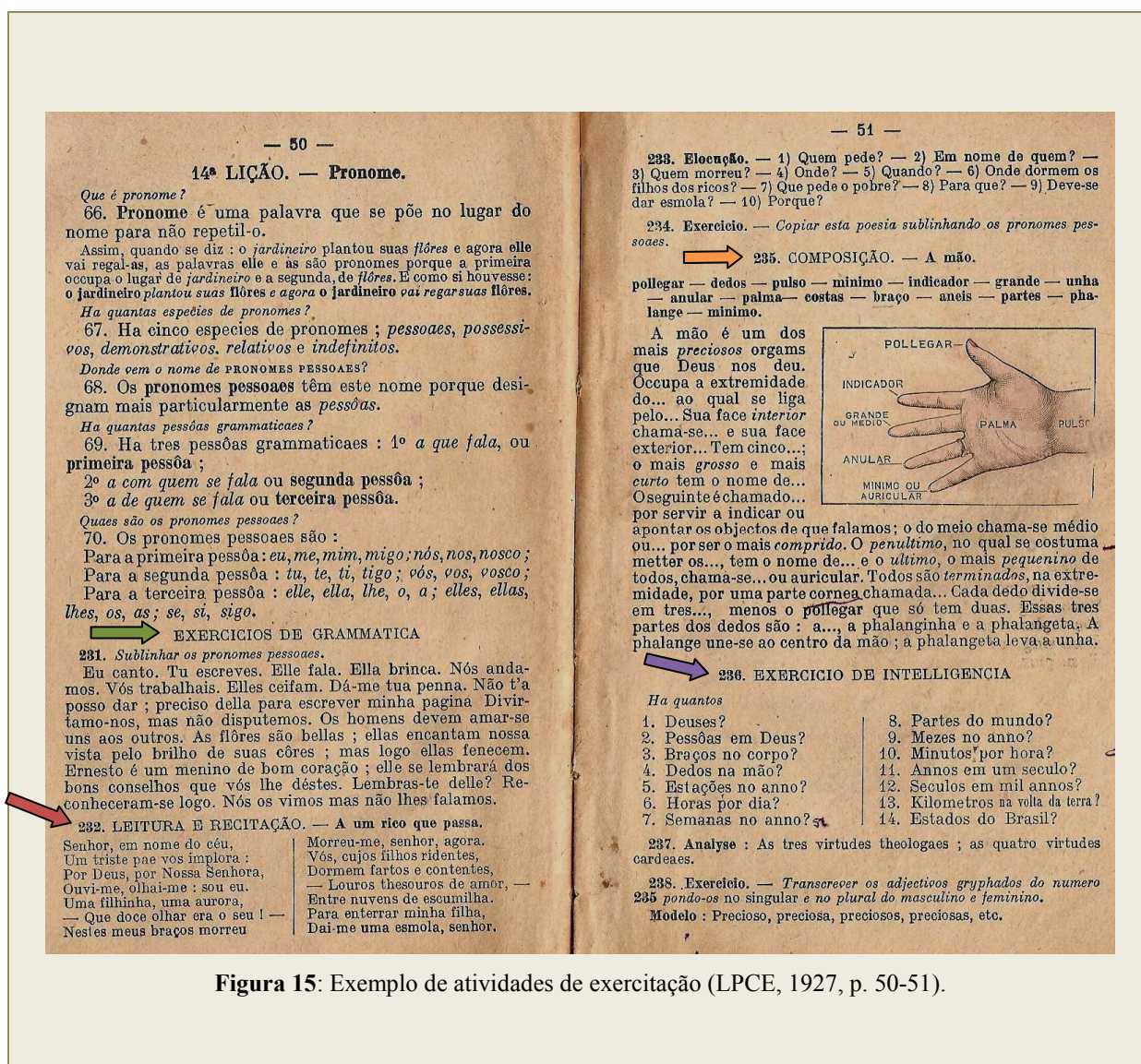


Figura 15: Exemplo de atividades de exercitação (LPCE, 1927, p. 50-51).

No seu conjunto, resalta dessa lição, a variedade das atividades. Em apenas duas páginas, constam, além da apresentação do conteúdo principal da lição (*pronome*, itens de 66 a 70), exercícios de gramática (itens 231, 234, 237 e 238), de leitura e recitação (itens 232 e

233) e ainda de redação/composição (itens 234, 235 e 238). Na lição em tela, ressalta ainda a densidade da distribuição material (física) das atividades. Os volumes LPCM e LPCSec apresentam densidade similar, reunindo também diversos componentes (gramática, leitura e recitação, composição) em uma mesma lição. No exemplar LPCP, primeiro da série NMLP, as lições são menos densas, abordando separadamente os conteúdos de gramática (e redação) e de leitura e recitação¹⁰¹.

Dois tipos particulares de exercícios são destacados na Coleção NMLP – os *exercícios de lexicologia* e os *exercícios de inteligência*.

Os *exercícios de lexicologia* aparecem com grande regularidade, e assim nomeados, nas partes dos exemplares LPCM e LPCSec relativas às classes de palavras, a cada lição par, tratando da formação de palavras mediante recurso a prefixos, sufixos e radicais estrangeiros. Esses exercícios funcionam como lições complementares, na medida em que cada um deles é antecedido de um pequeno trecho explicativo do tipo de formação de palavras a ser exercitado.

Os *exercícios de inteligência* constam em todos os volumes da Coleção NMLP, à exceção do LPCC, e são uma novidade pedagógica vinculada ao método intuitivo, que teoricamente postulava a “educação dos sentidos”, tendo em vista o (re)conhecimento pelo aprendiz da organização e regularidade do mundo e da natureza, incluindo aí o organismo humano.

Esse segundo tipo de exercício aparece ora nomeado como tal ora na forma de exercícios de leitura e recitação, de composição ou de gramática. Ver, por exemplo, os exercícios 235 e 236 da Figura 15.

Esses dois exercícios demonstram também diferentes formas de interpretação do princípio intuitivo no discurso da Coleção MNLP/F.T.D.

O Exercício 235 consiste no reconhecimento de uma parte do corpo humano – no caso, a mão – e de seus elementos constitutivos, tarefa que, em sua finalidade, se relaciona ao método intuitivo, que propunha, para a educação dos sentidos, a observação das características de objetos, seres e fenômenos. A propósito, cabe aqui um resumo da proposta-modelo de aplicação do método intuitivo, o manual *Primeiras Lições de Coisas*, de N. Calkins, traduzido para português em 1886 por Rui Barbosa:

¹⁰¹ Para uma descrição mais detalhada das atividades de exercitação de conteúdos nos NMLPs/F.T.D., ver também o Quadro 2, anterior.

O programa de ensino contido no manual prescreve exercícios para a educação dos sentidos por meio da observação de formas, cores, números, tamanho, desenho, tempo e sons, até chegar à leitura e às qualidades das coisas, abrangendo também a educação física e moral. Na seqüência prevista para as séries do curso elementar, o ensino da língua materna e da gramática deve ser concebido como o instrumental adequado à expressão das idéias, evidenciando a existência de mútua dependência entre o domínio da linguagem e o domínio da ciência, permitindo, ambos, a educação completa da mente. No início do programa escolar, o estudo da língua confunde-se com as lições de coisas e as regras gramaticais só devem ser estudadas após os exercícios práticos de expressão e redação do pensamento, de composição e de estilo, levando o aluno ao hábito da enunciação pronta, clara e fiel. Todos os trabalhos escolares confluirão para o ensino da língua, evitando-se as abstrações e as definições, que sucederão o conhecimento ao invés de precedê-lo, transformando-se a observação e a experimentação em práticas produtivas, voltadas para a descrição dos fenômenos numa linguagem precisa e clara, evidenciadora da compreensão”. (VALDEMARIN, 2004, p. 122-123).

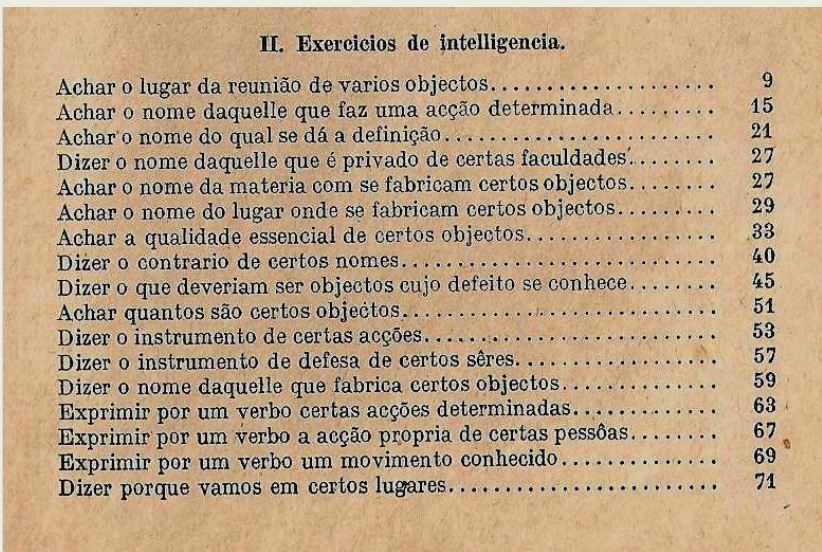
No exercício do manual LPCE, no entanto, não se trata propriamente da “observação” das particularidades físicas de um objeto ou ser (ou parte dele), mas de uma atividade de completação de um conjunto de informações “sobre” algo, informações essas dadas de antemão na lista de palavras que antecede o texto e também nas palavras que identificam cada um dos elementos correspondentes na gravura que acompanha o mesmo texto.

O recurso à gravura ou desenho é também um elemento que vincula os F.T.D.s/LP ao método intuitivo. A gravura e o desenho, embora não se configurando como dos mais legítimos objetos para o ensino intuitivo, já que este dava precedência à observação direta, eram considerados aceitáveis como substitutivos pedagógicos dos fenômenos ou objetos do mundo a serem conhecidos, sobretudo daqueles de difícil acesso. Daí, certamente, as freqüentes referências em manuais de ensino, desde o final do século XIX, ao fato de conterem gravuras ou desenhos, como ocorre nas capas de parte dos novos manuais F.T.D./LP.

No caso da gravura do exercício do exemplar LPCE acima referido, no entanto, o objeto real – uma mão – poderia ser facilmente apresentado, dispensando o substituto. Essa evocação indireta a seres e objetos, mesmo os mais acessíveis, mediante gravuras ou desenhos, ainda assim, será muito freqüente nas tentativas de aplicação didáticas do método intuitivo.

O Exercício 236 (um “exercício de inteligência”), do mesmo manual, também é uma atividade que pode ser vinculada ao método intuitivo, diferindo do exercício anterior por se constituir numa abordagem de um mesmo fenômeno – a noção de quantidade – em relação a coisas, fenômenos ou seres diversos.

Exercícios desse segundo tipo são bastante freqüentes nos F.T.D.s/LP, conforme se verifica na lista da Figura 16, parte do índice das matérias do exemplar LPCE.



II. Exercícios de inteligência.

Achar o lugar da reunião de varios objectos.....	9
Achar o nome daquelle que faz uma acção determinada.....	15
Achar o nome do qual se dá a definição.....	21
Dizer o nome daquelle que é privado de certas faculdades.....	27
Achar o nome da materia com se fabricam certos objectos.....	27
Achar o nome do lugar onde se fabricam certos objectos.....	29
Achar a qualidade essencial de certos objectos.....	33
Dizer o contrario de certos nomes.....	40
Dizer o que deveriam ser objectos cujo defeito se conhece.....	45
Achar quantos são certos objectos.....	51
Dizer o instrumento de certas acções.....	53
Dizer o instrumento de defesa de certos seres.....	57
Dizer o nome daquelle que fabrica certos objectos.....	59
Exprimir por um verbo certas acções determinadas.....	63
Exprimir por um verbo a acção propria de certas pessoas.....	67
Exprimir por um verbo um movimento conhecido.....	69
Dizer porque vamos em certos lugares.....	71

Figura 16: Sumário de “Exercícios de inteligência” do manual LPCE (1927, p. 145, recorte do Índice das Matérias).

Essa lista merece algumas observações. À primeira vista, ressalta nela a diversidade de aspectos objetivos da realidade abordados nos exercícios – localização de objetos, matéria-prima de que são feitos, lugar de fabricação, quantidade – e também a consideração de qualidades, ações e razões, elementos, ainda uma vez, que remetem à proposta didática intuitiva, em particular a do manual de N. Calkins. Esses elementos sugerem um foco sobre a educação dos sentidos e da inteligência (compreensão da natureza das coisas), pela observação e experimentação. Entretanto, a grande maioria dos exercícios listados remete a ações didáticas a serem desempenhados pelo recurso à memória, exigindo do aprendiz apenas a expressão de um conhecimento já-dado sobre objetos e fenômenos.

Prova disso é que as ações didáticas da lista sob análise se resumem a três verbos – achar, dizer, exprimir – os três, quase sempre, implicando antes recurso à memória do que aos sentidos: achar/dizer **o nome** de..., **exprimir** por verbo “ações **determinadas**”, “ação **própria**”, “movimento **conhecidos**”.

É possível também constatar que os exercícios de inteligência em questão, individualmente considerados, não promovem uma sistematização ou organização do conhecimento, como proposto no método intuitivo, mas uma listagem de objetos, ações, qualidades, etc. de coisas diversas, configurando assim, em sentido contrário, uma fragmentação do conhecimento.

Nos exercícios de composição em que se tenta aplicar o método intuitivo, como no Exercício 235, há pouco comentado, os assuntos apresentam, no entanto, maior unidade, uma vez que se trata aí de variados aspectos de um mesmo elemento ou assunto, no caso uma parte do corpo, a mão, descrita em suas partes. Essa abordagem, ainda assim, difere da proposta intuitiva por prescindir da observação como etapa indispensável para a apreensão do conhecimento. Desse modo, os exercícios dos novos manuais F.T.D., a despeito de recorrem a certos temas didáticos comuns aos propostos para o ensino intuitivo, consistem antes em lições “sobre” coisas do que “pelas” coisas¹⁰².

Alguns exercícios do volume LPCE, no entanto, chegam a se aproximar um pouco mais da proposta de ensino intuitivo, tendo em vista implicarem, de fato, recurso à observação, como se pode conferir nos itens de 612 a 620 da lição reproduzida na Figura 17, sintomaticamente sobre a “descrição”, momento privilegiado para a relação entre observação do mundo e expressão do pensamento¹⁰³.

Também cabe destacar que os novos manuais F.T.D./LP, a despeito de sua tendência geral formalista, descritiva e expositiva, promovem uma estreita vinculação entre suas lições “sobre” coisas e as lições de gramática, leitura e escrita: a grande maioria das atividades nos manuais se reveste de um duplo propósito: lição de língua e lição “de” (sobre) coisas. A língua é concebida, portanto, ao mesmo tempo como meio de expressão e depositário do patrimônio cultural acumulado pela sociedade, funcionando assim os manuais como uma

¹⁰² Como todos os demais tipos de exercícios dos novos manuais F.T.D./LP, os de inteligência são também utilizados a serviço de doutrinação religiosa e moral.

¹⁰³ Exercícios similares, no entanto, não ocorrem nas lições sobre descrição nos volumes LPCM e LPCSec.

espécie de enciclopédia, característica dos manuais elementares modernos, como, por exemplo, no Brasil, os livros de leitura de Felisberto de Carvalho.

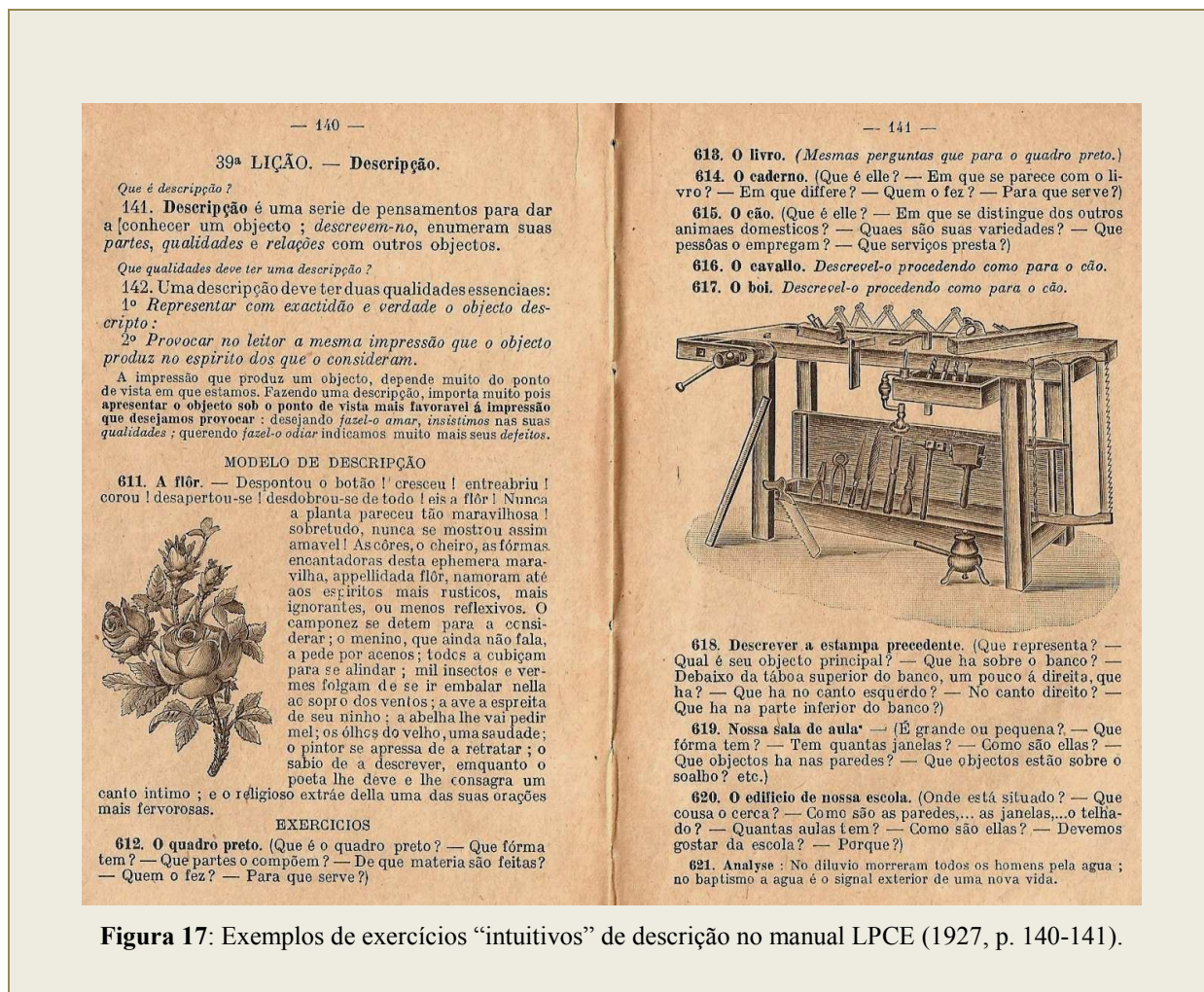


Figura 17: Exemplos de exercícios “intuitivos” de descrição no manual LPCE (1927, p. 140-141).

Esse enciclopedismo, aliás, é uma das características contraditórias do que, a partir do século XIX, se propõe como alternativa republicana e moderna ao ensino tradicional, pois ao mesmo tempo em que então se defendia a necessidade de reconhecimento indutivo, racional do mundo, da natureza, dos fenômenos, a partir de uma homologia entre método de ensino (método intuitivo) e método científico (empirismo) (VALDEMARIN, 2004), o que, teoricamente, vinha se contrapor ao procedimento da mera transmissão de conhecimentos e de sua recepção passiva, os conhecimentos oriundos da investigação científica, incorporados pelo Estado burguês e tomados como símbolos de seu sucesso, passaram a ser difundidos pela escola e pelos manuais de ensino como “coisas-de-saber”. O currículo escolar moderno, dessa

forma, consiste, ao mesmo tempo, numa interpretação da natureza e do mundo pela ciência e pelo Estado, conforme sintetiza Valdemarin (2004, p. 133-134):

O domínio da natureza pelo trabalho do homem, metodicamente proposto no século XVII, assume no século XIX uma concepção bastante determinada pelo contexto histórico. A renovação do método de ensino torna-se aliada indissociável do processo econômico e fomentadora de um tipo de formação que evidencia tanto o progresso conquistado quanto a determinação social que lhe é inerente.

Na prática escolar, de que os manuais de ensino são um elemento concreto, o novo referencial científico do ensino, portanto, se realiza sob duas formas, um tanto contraditórias:

- Como *imitação (homologia) da ciência*: proposição de uma pedagogia em que se considera as diferentes etapas de construção do conhecimento – observação, compreensão, expressão –, reproduzidas no processo de ensino-aprendizagem a fim de legitimar o conhecimento a ser apreendido, estando em jogo, nesse caso, um saber a (re)construir;
- Como *divulgação da ciência*: difusão dos resultados da ciência, sobressaindo assim apenas o produto do processo de conhecimento, que deve ser aprendido; as fases de observação e compreensão, nesse caso, são suprimidas; se trata, então, de um saber prescrito, a ser repetido.

Nessa perspectiva, os manuais F.T.D./LP não deixam de se filiar (manter relações de sentido) às tendências modernas do discurso pedagógico e escolar; porém, mais como instâncias de divulgação do que de “imitação” da ciência. Desse modo, não encampam uma mudança efetiva do *status* didático dos manuais escolares, visto que, em grande medida, continuam sendo depositários de informação mais do que orientadores do processo de conhecimento, falando às vezes sobre o método moderno e seus princípios¹⁰⁴, mas quase nunca o aplicando de fato.

O discurso moderno do/sobre o método intuitivo não é o único que se apresenta nos manuais F.T.D. como filiação teórica. Se registra também nos manuais a presença do discurso tradicional da pedagogia retórica, assinalando essa presença um ponto de tensão discursiva entre o novo e o velho discurso do ensino, sobretudo no que se refere à atividade de

¹⁰⁴ Um exemplo desse discurso “sobre” o método intuitivo se encontra também no manual LPCE num exercício de composição (nº 300), cujo tema é “Os sentidos” (LPCE, 1927, p. 63).

composição de textos. Para melhor entender essa relação, teço, a seguir, algumas considerações sobre a teoria e a prática da composição nos novos manuais F.T.D./LP, tomando como contraponto discursivo um manual de estilo brasileiro da década de 1920.

A abordagem “retórica” da composição acontece nos manuais LPCE, LPCM e LPCSec de forma gradativamente mais detalhada. O volume LPCSec, portanto, fornece a visão mais completa do assunto. Por isso, vou tomá-lo como ponto de partida das observações a seguir, particularmente as duas primeiras lições da 3ª Parte desse volume, reproduzidas na Figura 18.

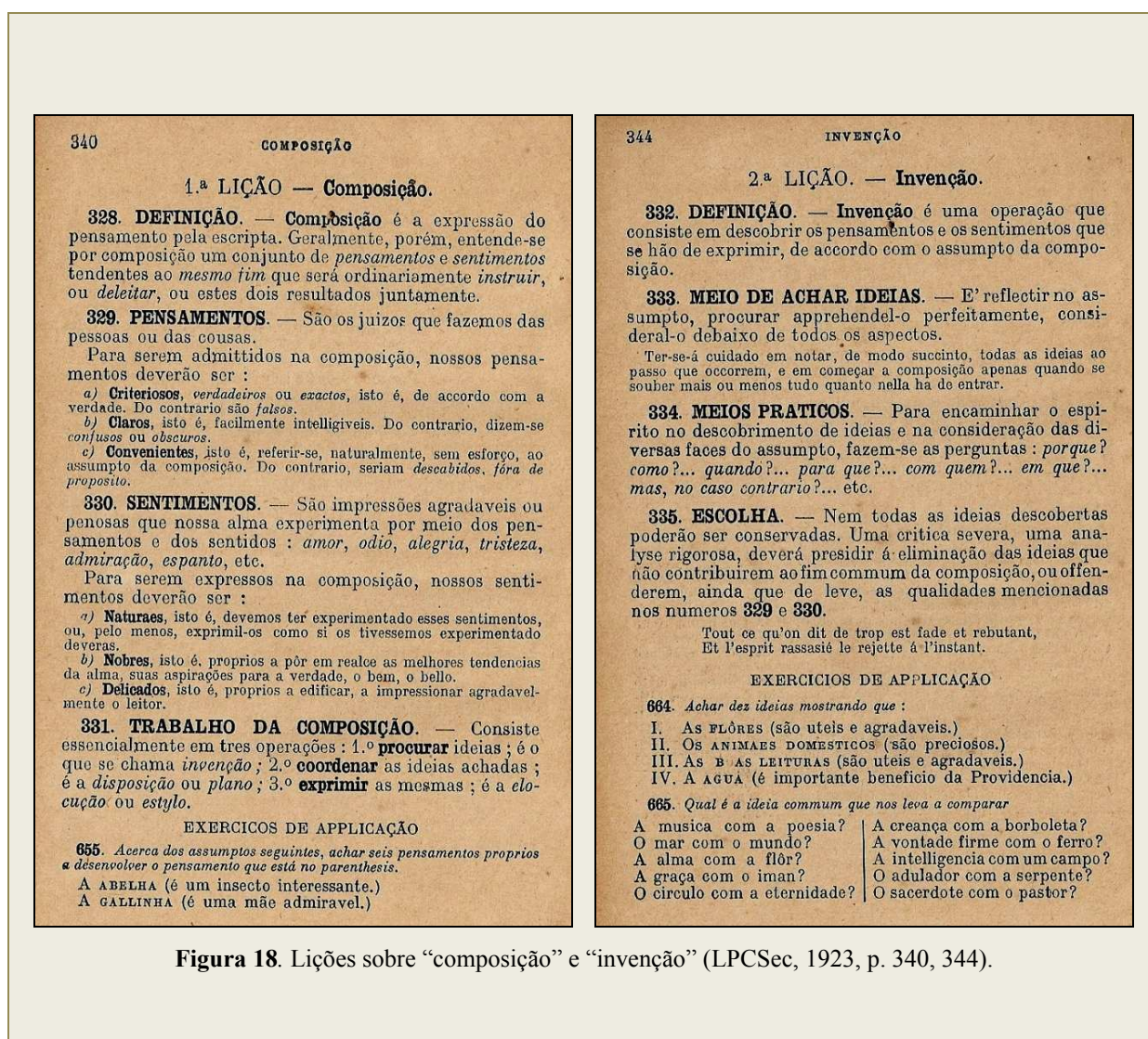


Figura 18. Lições sobre “composição” e “invenção” (LPCSec, 1923, p. 340, 344).

A primeira lição da figura acima é uma apresentação sintética da teoria da composição no volume LPCSec, desenvolvida nas suas três lições subseqüentes. Nessa primeira lição se define a composição como “a expressão do pensamento pela escripta” ou, mais particularmente, como “um conjunto de *pensamentos* e *sentimentos* tendentes ao mesmo *fim*” (grifos do texto). No mesmo item, se estabelece que tal fim seria, “ordinariamente”, instruir e/ou deleitar. Mais adiante, no item 331, o “trabalho da composição” é caracterizado por três operações, denominadas *invenção*, *disposição* (ou *plano*) e *elocução* (ou *estilo*).

Esses elementos remetem, de imediato, ao campo da Retórica greco-romana ou à “forma de unidade” que imaginariamente o define (SOUZA, Roberto s/d), isto é, a “rede de conceitos e preceitos” consensuais que caracterizam uma versão pedagógica daquela disciplina, inicialmente elaborada pelos gregos, sobretudo Aristóteles, que a concebeu como técnica da argumentação e arte do estilo, e, posteriormente, didatizada pelos romanos, com destaque para Quintiliano, que a definiu como “arte de bem dizer”.

De acordo com Roberto Acízelo (SOUZA, Roberto, s/d), ao longo de seu percurso histórico, a Retórica sofreu um esvaziamento, tendo em vista uma série de fatores, dentre outros: a concorrência da Gramática e da Dialética por alguns de seus compartimentos (a *invenção* e a *disposição*, por exemplo), alijando-a de sua parte racional ou lógica; a rejeição de seu caráter ornamental, tendo em vista a primazia do espírito científico moderno; o repúdio ao esquematismo moral e ético dos sujeitos promovido pelo treinamento retórico, bem como a refração deste ao debate e à disputa de idéias; a descrença no ensino baseado nos manuais de retórica. A despeito disso, a Retórica teria sobrevivido no ensino secundário e universitário até por volta do século XVIII, como treinamento para a obtenção de clareza e ordem no discurso.

O desprestígio histórico da Retórica seria ainda o motivo de sua intensa retração no século XIX, quando, inclusive, foi banida do currículo escolar. No Brasil, de fato, a disciplina desaparece do currículo secundário oficial (Colégio Pedro II e equiparados) em 1892, logo após a Proclamação da República (1889), que, como se sabe, foi também resultado de um desejo de modernização científica e educacional.

A despeito de seu desaparecimento do currículo escolar durante o século XIX, a Retórica, em sua forma pedagógica, terá uma sobrevida em nosso país, ainda no século XX, nos manuais didáticos para o ensino de língua – caso da Coleção NMLP/F.T.D. – e dos genericamente chamados *manuais de estilo* ou de “arte de escrever”.

A propósito, antes de dar continuidade à análise da teoria e da prática da composição nos novos manuais F.T.D./LP, me parece relevante observar ainda como estava sendo pensada a questão da escrita (da arte de escrever e do estilo) no Brasil no início do século XX. A intenção aqui não é nem de longe dar uma visão completa da questão, mas apenas delimitar algumas margens interdiscursivas para a análise pretendida.

Para tanto, tomarei como fonte o manual brasileiro *A Arte de Escrever. Teoria do Estilo*, de Xavier Marques (MARQUES, 1923)¹⁰⁵, visto que, além de ministrar lições de como escrever, encerra acuradas reflexões sobre o estado do debate então vigente entre novas e antigas formas de ensinar a (arte da) composição.

O manual selecionado, a despeito de seu título e subtítulo, não se organiza como um manual tradicional de estilo, em que são abordadas metódica e didaticamente as etapas do trabalho de composição (invenção, disposição e elocução), as propriedades e recursos do estilo e ainda os principais gêneros de composição. Antes disso, se assemelha mais a um conjunto de ensaios sobre temas afins à arte de escrever (a expressividade das línguas, considerações gerais sobre a arte de escrever, a técnica literária, a necessidade do novo na língua e na literatura, a influência do “meio educativo” e do “caráter” na produção escrita, etc.).

À parte a variedade de questões que suscita, vou considerar desse manual apenas algumas formulações que apresenta acerca das interpretações da época sobre a pedagogia da escrita.

Embora associando inicialmente a “arte de escrever” à “arte de pensar” (p. 25), Xavier assume posição crítica em relação aos métodos e manuais de “composição” tradicionais. No capítulo sobre “A arte de escrever” (Capítulo II), por exemplo, afirma a inutilidade da individuação e classificação das “imagens” (figuras de linguagem) para quem escreve; no capítulo intitulado “A phrase feita” (Capítulo III), argumenta também contra o conservadorismo dos livros de composição e dos “mestres puristas”, que perpetuam as imagens gastas e a fossilização da língua.

No capítulo “A technica literaria” (Capítulo IV), o que mais interessa aqui, Xavier define duas posições antagônicas e radicais então vigentes quanto ao trabalho com a escrita: a dos que reduziam os processos da escrita a regras e receitas e a dos que, em nome da

¹⁰⁵ Até onde pude verificar, esse manual teve duas edições, uma 1912, outra em 1923.

imaginação e da expressão, defendiam a inutilidade de tais recursos. O trecho a seguir ilustra o confronto de posições encenado pelo autor:

A arte das letras tem naturalmente, como as demais, a sua technica, os seus meios especiaes de proceder, com vistas sobre certos effeitos. Se taes processos comportam toda a extensão e poder que outr'ora lhes eram atribuídos, isso é outra questão. Pensam ainda alguns que elles cabem em formulas efficazes para regular a execução das obras literarias, como receitas infalliveis, cuja inobservancia é causa de certo insuccesso. E dahi as poeticas e os methodos de composição, onde uma boa parte da tarefa do escritor se acha prevista e reduzida a regras.

.....

Entendem outros, ao contrario, que, salvo as generalidades syntaticas da grammatica, nada póde utilmente ser formulado nem prescrito á guiza de regra. O capricho da imaginação inventiva, a logica contradictoria do sentimento, a variedade do gosto, o relativo da sensação, eis as unicas normas de elaboração literaria. Tudo está sujeito apenas aos accidentes idiosyncrasicos, aos repentes do temperamento e ao caracter individual: tudo é pessoal, subjectivo, sem possibilidade de generalização. (p. 80-82)

Esses dois modos de ver, segundo Xavier Marques, estariam vinculados a “duas theorias da esthetica literaria” (p. 83-84): uma objetiva, “dos crentes na efficacia quase miraculosa das prescripções rethoricas”, outra, subjetiva, “avigorada pelas doutrinas individualistas”. Rejeitando os exageros de ambas, o autor busca a posição do meio, expressa na seguinte formulação:

Manejando a penna, todo escriptor produz, faz combinações novas de idéas e palavras, mas também grava pensamentos que já foram pensados, em phrases definitivamente feitas. A lingua escreve em grande parte por elle. As suggestoes das fórmulas creadas e usadas por gerações de artistas governam os movimentos da penna agil, que suppõe estar consummando um acto novo de criação. Esta colaboração é inalienavel, tanto quanto a contribuição pessoal, por minima que seja, isto é, aquillo que de si mesmo, mais peculiar, mais seu, póde exprimir o escriptor. (p. 87)

Essas breves anotações indicam assim a existência de diferentes posições de sentido, no início do século XX, acerca do que significava escrever e de como se considerava legítimo ensinar tal atividade, tendencialmente:

- como/pela imitação/reprodução ou
- como/pela invenção¹⁰⁶/criação ou
- como/pelo equilíbrio entre imitação e invenção

Esses elementos servem como parâmetro interdiscursivo, a partir do qual se pode avaliar agora como se diz a teoria e a prática da composição nos novos manuais da Coleção FTD/LP, particularmente no exemplar LPCSec, análise interrompida para o estabelecimento dessas margens.

Duas questões então podem ser formuladas:

- a) Para que filiação de sentidos sobre a “arte de escrever” dirigem a teoria e a prática de composição desse manual?
- b) Que imagem de sujeito-aprendiz estaria implicada nessa filiação?

Já comentamos que a teoria da composição no manual LPCSec encerra elementos da pedagogia retórica, retomando desta, e atribuindo à composição, os procedimentos de *invenção*, *disposição* e *elocução*. Cabe, no entanto, entender sob que imagem esses elementos são significados no acontecimento discursivo do manual sob apreciação. Para tanto vou considerar, sobretudo, como aí se representa na teoria e na prática didática, a noção de *invenção*, que tem implicações relevantes para a caracterização da imagem do aprendiz escritor da língua e, portanto, da autoria..

Voltando então à Figura 18, se pode observar que a noção de invenção é definida no item 331 (1ª Lição) e detalhada nos itens de 332 a 335 (2ª Lição).

De acordo com a primeira lição, a invenção corresponde à etapa de “**procurar** idéias” (item 331, 1º); já pela segunda, é “uma operação que consiste em **descobrir** os pensamentos e os sentimentos que se hão de exprimir, de acordo com o assumpto da composição” (item 332).

Comparando essas definições, um deslizamento de sentido se mostra a partir da observação dos verbos “procurar” e “descobrir” utilizados em cada uma: o primeiro sugere uma ação cujo objeto não é conhecido, se podendo cogitar a sua “criação”; já o segundo, pressupõe um objeto pré-existente, uma essência a ser des-velada, des-coberta. Nesse segundo caso, a invenção seria apenas uma confirmação, uma re-citação.

¹⁰⁶ O termo “invenção” é utilizado pelo autor sob análise em dois sentidos: no mais tradicional da Retórica, isto é, como “esforço para descobrir os pensamentos mais adequados a um fim” (Capítulo II), assim como no sentido de “criação” livre, espontânea (Capítulo X).

Na segunda lição do mesmo material, se trata dos “meios práticos” de “achar” ou “descobrir” idéias (itens 333 e 334). No item 333 se indica que o “meio de achar idéias” é “reflectir no assunto, procurar aprehendel-o perfeitamente...”. Esse enunciado confirma o sentido da *invenção* como operação que se realiza sobre um conhecimento dado, passível de ser apreendido perfeitamente, isto é, segundo um ideal de completude (exatidão do pensamento).

Esse ideal de completude também é referendado no item 335 (*Escolha*), onde se afirma que os dados “descobertos” na etapa de invenção devem passar por uma “crítica severa”, uma “análise rigorosa” tendo em vista a “eliminação das ideias que não contribuirem ao fim commum da composição [instruir e/ou agradar], ou offenderem, ainda que de leve, as qualidades mencionadas nos números 329 e 330”. Esses itens, expostos na 1ª Lição, dizem respeito às definições de *pensamentos* e *sentimentos* e aos critérios de sua admissão na composição: segundo o item 329, só seriam aceitáveis os pensamentos *critérios*, *verdadeiros ou exatos* (“de acordo com a verdade”, e não *falsos*), os *claros* (“facilmente intelligiveis”, e não *confusos* ou *obscuros*) e os *convenientes* (os que se referirem, “naturalmente, sem esforço, ao assumpto da composição”, e não os *descabidos*, *fóra de proposito*); no caso dos sentimentos (item 330), somente os “agradáveis” ou “penosos”, devendo ainda ser *naturais* (experimentados ou expressos com se o tivessem sido), *nobres* (tendentes para a verdade, o bem e o belo) e *delicados* (próprios a edificar e impressionar agradavelmente)¹⁰⁷.

Consideradas todas essas determinações, a noção de *invenção* e, conseqüentemente, a de composição equivalem a uma rígida operação de controle e delimitação dos sentidos e do sujeito do texto a produzir.

Isso pode ser comprovado já nos “Exercícios de Aplicação” propostos abaixo de cada uma das lições comentadas: o exercício 655 (1ª lição) propõe ao aprendiz do manual “achar” pensamentos “próprios” e desenvolver pensamentos dados entre parênteses, da mesma forma que o exercício 664 (2ª lição); o exercício 665, por sua vez, indaga sobre uma idéia comum pré-estabelecida entre elementos a serem comparados.

Esses exercícios indicam uma interpretação da aprendizagem como formação de conceitos, pressupondo, um saber a reproduzir e um sujeito reproduzidor. A orientação teórica

¹⁰⁷ As lições seguintes do manual tratam, em detalhes, da *disposição* e da *elocução*.

do manual LPCSec, assim, dirige para a filiação de sentidos segundo a qual a arte de escrever tende à imitação ou reprodução de modelos mais do que à criação ou ao equilíbrio dessas duas propriedades.

Feitas essas constatações, cabe ainda verificar se e como as determinações teóricas que se acaba de realçar afetam a prática didática desses manuais, isto é, as propostas de produção de textos.

Os gêneros de composição contemplados nos novos manuais F.T.D./LP são sobretudo *narrações*, *descrições* e *cartas*, embora no volume LPCSec sejam abordados teoricamente os gêneros *relatório*, *discurso*, *diálogo* e *monólogo*. Os tipos de atividade de composição propostas são basicamente de dois tipos:

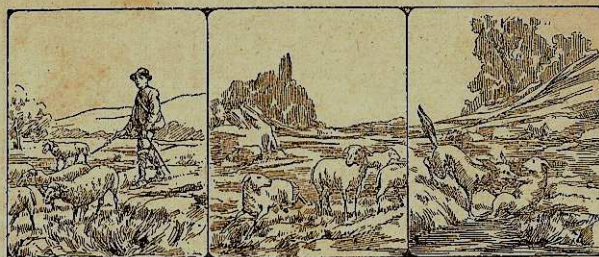
- a) A completção de texto a partir de lista de palavras fornecida para tal fim (ver o Exercício 235 do volume LPCE, reproduzido na Figura 15, ou ainda o exercício da página de abertura deste capítulo;
- b) A produção de texto a partir de sumário do tema ou assunto selecionado, por vezes acompanhado de uma gravura.

A atividade de completção sugere uma articulação didática entre a leitura e a escrita, enquanto a atividade mediante sumário caracteriza mais autonomamente a atividade escrita. As atividades do primeiro tipo ocorrem predominantemente no volume LPCE; as do segundo, nos volumes LPCM e LPCSec. Já no volume LPCP, as atividades de “composição” (redação) dizem respeito à completção ou produção de frases.

Um exemplo do primeiro tipo de atividade de composição é o texto que abre este capítulo, intitulado “O alumno applicado” (LPCE, 1927, p. 39), uma atividade de caráter formalista, que consiste no preenchimento das lacunas de um texto já (quase todo) dado. No caso dos sumários, as atividades de composição implicam uma operação mais complexa de organização/ordenação dos tópicos listados. Ver exemplos desse segundo tipo de atividade de composição na Figura 19, a seguir.

— 287 —

1042. Summario. — A lingua. — Porque se fala. — Como. — Si não falar. — Salgadas, afiadas, movediças. — Alegria, dor; fraquezas, intrigas. — Sabio, ignorante. — Verdade, mentira. — Quem escapa? — O que escapa? — Magricella, caolho, ruto.



1043. Summario. — Baixa a noite: o rebanho, guiado pelo pastor está de volta. Um lindo cordeirinho scisma em abandonar os companheiros e correr pela floresta. A mãe quer detê-lo; é inútil. Foge...; chega à margem da floresta. Ouve um rugido feroz. Quer voltar. Um lobo enorme... Um menino deve atender aos bons conselhos.

1044. Summario. — A queimada. — A natureza adormece. — Serpe de fogo. — Caules, ramos, velhos troncos, animaes, bambús. — A alma da floresta, que diria? — Calmou-se. — Um anno após florescia... A morte é assim como... — Outra geração resurge.



1045. Summario. — Ernesto é turbulento. Atormenta pessoas e animaes. Enquanto papae e mamãe tomam café à sombra, Ernesto puxa duas vezes o rabo do cão que dorme. O cão furioso...; o imprudente fica um mez na cama. Não bulirá mais com os outros.

N. M. LING, PORT. G. M.

19

Figura 19: Exemplos de atividades de composição (LPCM 1923, p. 287).

As atividades da Figura 19, mesmo sendo destinadas a estágios mais avançados da escolarização, encerram um direcionamento rígido dos sentidos, como se houvesse sempre uma “estrutura semântica” prévia a preencher. Esse direcionamento, aliás, não se restringe apenas à indicação dos tópicos principais do texto a ser produzido. Nas propostas de composição dos volumes LPCM e LPCSec, por exemplo, para cada sumário, é oferecido, no respectivo livro do mestre, um texto modelo que o desenvolve. Isso indica um desejo de

dirigir não somente os temas e idéias centrais dos textos, como também as versões que os sumários poderiam engendrar, numa tentativa de “controle sem risco da interpretação”, como diria Pêcheux. Em alguns dos casos, se pode mesmo depreender das propostas de composição que foi um texto pré-existente que gerou o sumário, ou a versão que gerou o modelo: exemplo disso são os textos intitulados “O Brasil e a fé” e “Religião e pátria”, analisados no Capítulo 3 a propósito do efeito de unidade *religião/pátria*.

A constatação desse rígido controle dos sentidos nas atividades de composição possibilita uma reflexão sobre a representação da autoria do sujeito-aprendiz escritor nos F.T.D.s/LP, de que tratarei ainda a seguir, após algumas breves considerações complementares sobre o modo como essa questão é concebida teoricamente pela Análise de Discurso.

De acordo com Orlandi (1996, 2002c), para se constituir como autor, o sujeito tem que se inscrever na história dos sentidos, isto é, no espaço de repetição, que é o interdiscurso ou a memória dos sentidos sócio-historicamente organizados ao longo dos tempos. Assim, para *dizer*, o sujeito tem que *repetir*, ou antes se situar no *formulável*. Mas essa forma de repetição não é uma mera reprodução de um já-dito ou de um a-dizer essencial ou imposto, pois implica tomada de posição na/sobre a memória, o que possibilita assim o deslocamento e a transformação dos sentidos. A propósito de caracterizar bem essa questão, Orlandi distingue três formas de repetição: a mera repetição mnemônica (efeito “papagaio”), a repetição formal ou técnica, isto é, o exercício gramatical de produção de frases, e a repetição histórica, a inscrição do dizer no repetível histórico. Esta última forma de repetição é que, de fato pode então se remetida à autoria, já que é a única capaz de provocar o movimento do sujeito e dos sentidos.

Essas ligeiras indicações são relevantes para a análise dos novos manuais F.T.D./LP, visto permitirem constatar que as atividades de escrita propostas não dirigem para a inscrição dos sujeitos na historicidade dos sentidos mediante gestos de interpretação particulares (ou tomadas de posição) dentre as várias direções de sentido que os temas ou mesmo os sumários das composições, ainda que mais restritivamente, suscitarium; contrariamente a isso trabalham no sentido da inscrição dos sujeitos em uma história particular de sentidos, da “inclusão” do sujeito numa autoria, mas não na autoria (ORLANDI, 2002c). Os sujeitos-aprendizes, assim, tendo em vista a injunção de tais modelos de escrita e de interpretação, estariam, na verdade, impedidos de significar.

Do que foi discutido até agora acerca da forma de ensinar a leitura, a produção de textos e a gramática nos manuais F.T.D., considerando a formulação desses manuais, se pode depreender um efeito discursivo mais geral: o controle do movimento de sentidos no sujeito, fixando para ele uma única possibilidade histórica e, portanto, paralisando o movimento de sentidos nele, o que, em última instância, significa retirá-lo da história, se entendemos esta como injunção à interpretação, deixando-o, na verdade, “sem sentido”¹⁰⁸. E não é somente o movimento histórico do sujeito-aprendiz, e mesmo do sujeito-professor, que é interditado nos manuais F.T.D./LP até aqui analisados. Também, num certo sentido, o movimento da língua enquanto filiação a uma memória de sentidos própria ao nosso país, aspecto tratado na última seção deste capítulo, a seguir.

4.3 OS “NOUVEAUX MANUELS” DE LÍNGUA PORTUGUESA F.T.D.

Um fato ainda não mencionado neste trabalho até o presente momento é que a Coleção NMLP/F.T.D. apresenta grande similaridade editorial com uma coleção de manuais de língua francesa publicada pela livraria católica Emmanuel Vitte, de Lyon. O editor que dá nome a essa livraria era também, segundo Azzi (1997a, p. 153), o responsável pela edição dos manuais franceses da Coleção F.T.D., assim como da edição brasileira nas primeiras décadas do século XX.

A coleção francesa, intitulada *Nouveau Manuel de Langue Française*, teve quatro volumes, correspondendo aos cursos *Préparatoire*, *Élémentaire*, *Moyen* e *Supérieur*, coincidindo essa divisão à dos quatro primeiros volumes da coleção em português. Em extrato de quarta capa do exemplar LPCE (1927), consta uma relação de livros didáticos para o ensino de língua francesa correspondentes a esses quatro cursos, com indicação de existência das respectivas “parties du maître” (partes do mestre, livros do mestre). Desses manuais, tive acesso direto a quatro exemplares, um deles do último ano da década de 1900 e os demais da década de 1920, conforme se pode conferir na relação a seguir:

¹⁰⁸ Não estou aqui postulando a existência teórica do sem-sentido no discurso, isto é, da “ausência de sentido”, mas do sentido impedido de significar sob determinadas condições sócio-históricas particulares. No final deste capítulo, esse posicionamento será aprofundado.

- *Nouveau Manuel de Langue Française – Cours Préparatoire* (1925)
- *Nouveau Manuel de Langue Française – Cours Élémentaire* (1927)
- *Nouveau Manuel de Langue Française – Cours Moyen* (1910, 1927)¹⁰⁹

As coincidências entre as coleções brasileira e francesa podem ser melhor apreciadas pela comparação dos elementos de capa dos manuais das duas coleções, assim como pelo confronto da organização gráfica e dos conteúdos das lições entre alguns exemplares (ver comparações a seguir).

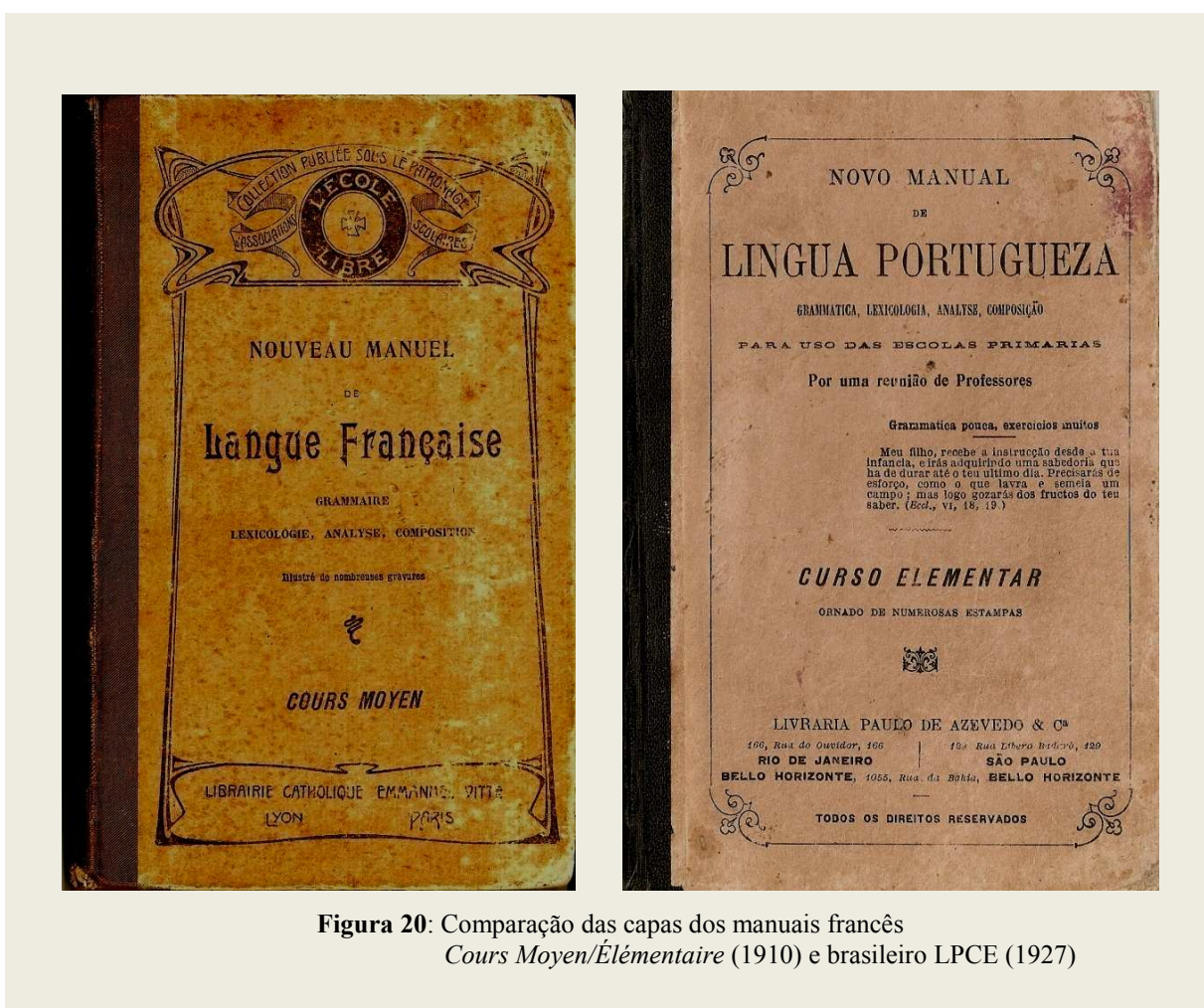


Figura 20: Comparação das capas dos manuais francês *Cours Moyen/Élémentaire* (1910) e brasileiro LPCE (1927)

¹⁰⁹ Tive notícia da existência de um volume do *Cours Supérieur*, de 1924, no site da Livraria e Sebo Traça <http://www.traca.com.br/seboslivrosusados.cgi?sec>; consulta em fev. 2009. Em lista de gramáticas francesas de 1800-1914, disponibilizada em <http://www.chass.utoronto.ca/epc/langueXIX/chervel/1800.htm>, há registro de um volume do *Cours Préparatoire*, de 1899, e que este teria sido reeditado até 1932; também de um volume do *Cours Moyen*, de 1902, reeditado até 1925. Esses dados indicam a longevidade da coleção francesa e confirmam a existência dos volumes dos quatro cursos referidos.

A partir das capas contrastadas na Figura 20, por exemplo, se pode constatar uma mesma forma de indicação dos títulos (*Nouveau Manuel de.../Novo Manual...*), a referência aos mesmos conteúdos gerais (*grammaire, lexicologie, analyse e composition/gramática, lexicologia, análise, composição*), ao curso a que se destina o manual (*Cours.../Curso...*) e ainda a menção ao fato dos volumes conterem estampas ou gravuras (*Illustré de nombreuses gravures/Ornado de numerosas estampas*)¹¹⁰.

As primeiras lições do manual francês do *Cours Moyen*, além disso, apresentam identidade formal quase completa em relação aos manuais “brasileiros” (ver Figura 21).

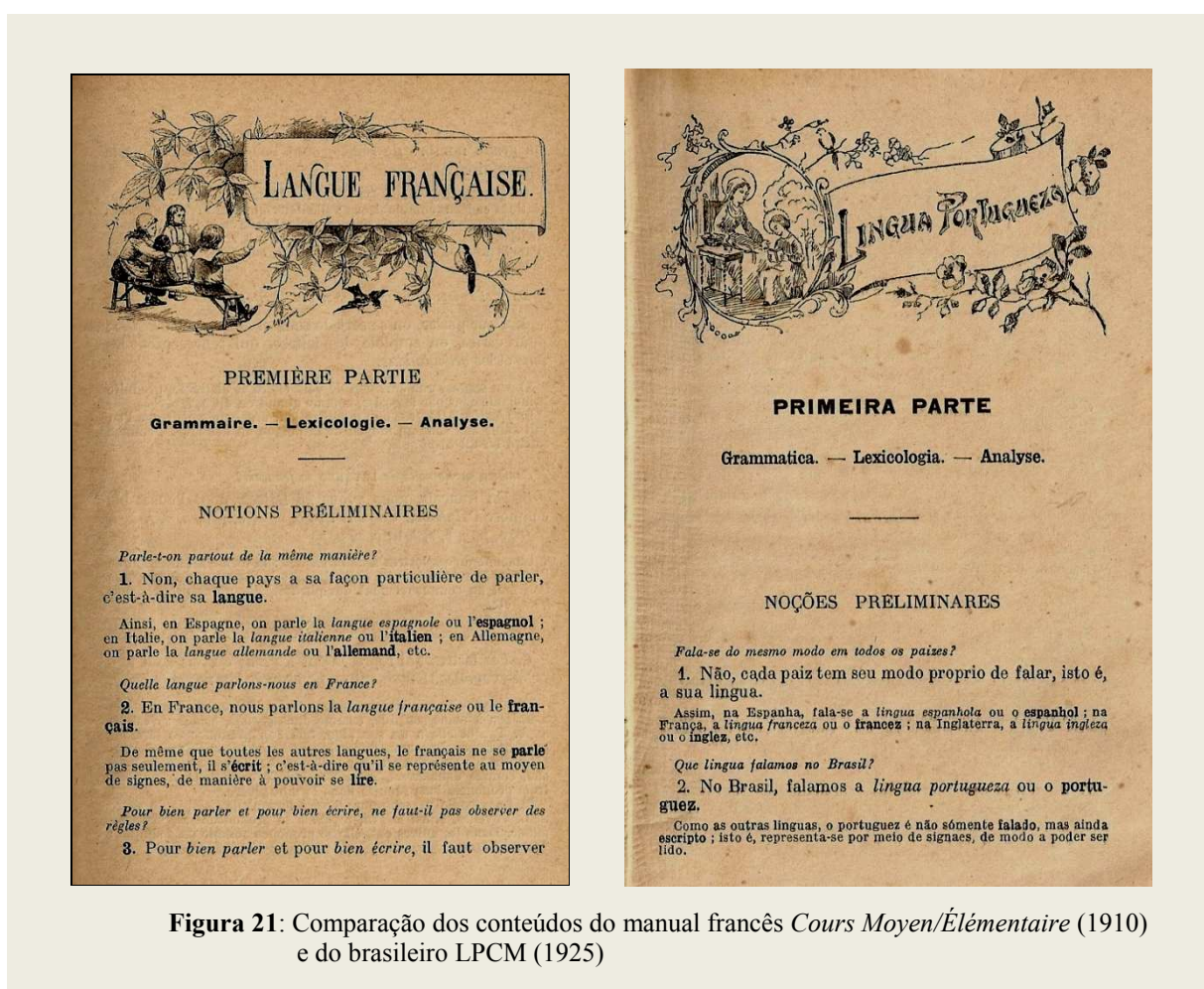


Figura 21: Comparação dos conteúdos do manual francês *Cours Moyen/Élémentaire* (1910) e do brasileiro LPCM (1925)

¹¹⁰ Nas capas dos manuais em português foi acrescentado o lema didático “Gramática pouca, exercícios muitos”, recomendado na Introdução da *Seleta Nacional* de Caldas Aulete (AULETE, 1925).

A comparação do índice de matérias (*Table de Matières*) do mesmo manual francês (Anexo E) com os índices dos manuais brasileiros LPCE e LPCSec (ver Anexo D) corrobora essas semelhanças de conteúdos e organização didática¹¹¹. Por essa comparação se pode constatar, sobretudo, a coincidência estrita dos conteúdos gramaticais, assim como daqueles relativos à teoria da composição. Isso sugere que os textos dos manuais F.T.D. até aqui considerados (LPCP, LPCE, LPCM e LPCSec) foram concebidos a partir de um processo de tradução e adaptação dos manuais franceses¹¹². Assim, se pode afirmar que não há nesses manuais propriamente falando teorização sobre a língua portuguesa nem tão pouco feita por um sujeito nacional, mas transporte ou transplantação de um saber exógeno.

Esses dados não surpreendem se levado em conta, conforme já indicado no Cap. 2, que as práticas editoriais dos maristas incluíam três tipos de publicações: a tradução direta de manuais franceses para português, a tradução-adaptação e a publicação de títulos próprios (menos freqüente).

A maior parte dos volumes NMLP/F.T.D. se enquadra no perfil da tradução-adaptação (LPCP, LPCE, LPCM, LPCSec). Já os títulos LPCSup e LPCC, embora organizem seus conteúdos de modo semelhante a certos manuais franceses da época, apresentam peculiaridades que serão abordadas no capítulo subsequente.

A despeito das semelhanças destacadas, algumas diferenças ocorrem entre as versões francesa e brasileira de manuais de língua observados, quase todas de ordem material e didática, dentre as quais as seguintes:

¹¹¹ Essa coincidência, até onde pude verificar, se refere ao exemplar francês do *Cours Moyen*, de 1910, já que nos exemplares franceses da década de 1920 os conteúdos são apresentados de forma diversa dos manuais brasileiros.

¹¹² Os *Nouveaux Manuels* franceses não foram a única matriz tecnológica dos manuais F.T.D. /LP. A presença de uma outra coleção didática francesa se manifesta nos manuais “brasileiros”: o *Cours de Grammaire*, de Claude Augé, coleção francesa também em quatro volumes relativos ao mesmos cursos já referidos. Tive acesso a exemplares dessa coleção das décadas de 1920 e 1930. Exemplares do início da década de 1910 dos cursos *élémentaire, moyen e supérieur*, no entanto, estavam em oferta na Estante Virtual, em janeiro de 2010, sugerindo remontarem tais cursos de gramática, pelo menos, à segunda década do século XX. Os autores/editores dos F.T.D. de língua portuguesa parecem ter aproveitado desses manuais sobretudo propostas de atividade de composição, assim como parte da teoria do *Cours Supérieur*, que na coleção francesa cobre também os conteúdos de gramática histórica. Outros dados sobre essa coleção podem ser encontrados em: <http://www.chass.utoronto.ca/epc/langueXIX/chervel/1800.htm>.

- a) Não há coincidência exata na distribuição dos conteúdos e atividades entre os volumes da produção francesa e da versão brasileira: as capas e *lições preliminares* comparadas há pouco, por exemplo, são de volumes diferentes em cada versão.
- b) Também é diferente a estratégia de apresentação dos conteúdos no manuais brasileiros: enquanto nestes se utiliza do procedimento pergunta-resposta já comentado em todas as lições, no manual francês do *Cours Moyen*, logo após as lições iniciais, se passa a recorrer à exposição direta dos conteúdos, procedimento também característicos dos manuais dos cursos *Préparatoire* e *Élémentaire*.
- c) Os textos usados nos exercícios (de gramática, leitura e composição) são de origem diversa nos manuais em português: traduções de textos dos manuais franceses ou substituições de textos de autores franceses por textos de autores de língua portuguesa tratando da mesma temática: textos religiosos ou patrióticos franceses, por exemplo, são substituídos por equivalentes temáticos de autores brasileiros ou portugueses.
- d) No que se refere às atividades de composição, essas acontecem em todas as partes dos novos manuais F.T.D./LP; já no manual francês do *Cours Moyen* apenas nas lições finais, que tratam de *composição* e *estilo*; boa parte dos exercícios de composição nos manuais em língua portuguesa, a propósito, são versões de propostas de atividades dos cursos de gramática de Claude Augé mencionados em nota prévia, a exemplo das atividades com sumário e gravura referidas na subseção anterior.

O grande número de semelhanças dos manuais brasileiros com os similares franceses, no entanto, leva a indagar sobre o tipo de gesto simbólico daqueles em relação ao objeto de que tratam (a língua portuguesa), isto é, se de repetição formal ou de repetição histórica.

Embora não negando o seu acontecimento novo (“diferente”) no Brasil, diria que os novos manuais F.T.D., sobretudo até o volume LPCSec, tendem à repetição formal. Mas essa questão talvez esteja melhor colocada se pensarmos o gesto de (re)produção desses manuais considerando a tensão entre a *paráfrase* e a *polissemia*, sobre a qual “todo o funcionamento da linguagem se assenta”, conforme define Orlandi (2000, p. 36 *et seq.*). Esse jogo entre o mesmo e o diferente pode tender para a “variedade do mesmo” (*produtividade*), pelo retorno do sentido e do sujeito ao “mesmo espaço dizível”, ou para a “ruptura do processo da produção da linguagem” (*criatividade*), afetando nesse caso a relação do sujeito e dos

sentidos com a história e com a língua. No caso dos novos manuais F.T.D./LP caberia então indagar se a produção desse material promove uma relação “criativa” (da ordem da polissemia) do sujeito brasileiro com sua língua, e conseqüentemente com sua história, ou se uma relação “produtiva” (da ordem da paráfrase), que não historiciza, não reinterpreta, não movimenta essa relação.

Dadas as afinidades de conteúdo, distribuição e organização pedagógica dos dois grupos de manuais comparados, é evidente que o acontecimento dos manuais franceses no Brasil decorre do transporte para cá de uma tecnologia descritiva e pedagógica da língua, ou antes da linguagem, processo esse que se caracteriza pela reprodução do mesmo (produtividade, paráfrase), ainda que com alguma variação. Nos novos manuais F.T.D. até aqui considerados se fala (a partir) de um saber de certa forma abstrato sobre as línguas, já que aplicável a mais de uma, e não propriamente de um saber a (da) língua portuguesa, tão pouco a do Brasil. Nesse sentido, tais manuais não promovem de fato uma relação “nova” (historicização particular) do sujeito brasileiro com sua língua (do Brasil).

Alguns indícios de historicização própria, ou de movimento (histórico) de sentidos, ainda assim, se manifestam, nos manuais referidos, sobretudo na seleção de textos de autores nacionais ou portugueses, como se indicou há pouco, e ainda numa insurgência incidental da questão da língua do Brasil em lição inicial dos manuais LPCP, LPCE, LPCM e LPCSec.

Em linhas muitíssimo gerais, a questão da língua nas terras americanas se apresenta como uma divisão em duas grandes fases: a do *português no Brasil* e a do *português do Brasil*, demarcando o primeiro sintagma a fase de transplantação da língua e da cultura européia para a colônia americana, entre o século XVI e o início do século XIX, e o segundo a fase de autonomia política e intelectual do país, a partir do processo da Independência.

Embora o transporte da língua portuguesa para o *novo espaço-tempo* “brasileiro” não caracterize uma situação de homogeneidade da língua, já que são novas as condições enunciativas sob as quais ela passa a existir no Novo Mundo, e que impõem desde logo inesperados contatos¹¹³, é no século XIX que tem início e se desenvolve o processo de legitimação da língua portuguesa como língua nacional, ou seja, como português “do” Brasil e não mais como português (de Portugal) “no” Brasil”.

¹¹³ Essa interpretação enunciativo-discursiva da entrada do português no Brasil é desenvolvida por Orlandi e Guimarães (2001a, p. 21).

A institucionalização da língua do Brasil, portanto, se dá em articulação íntima com a formação do Estado brasileiro, se configurando inicialmente como questão de ordem política – a da autonomia e identidade do país – e depois pedagógica – a de sua consolidação pela instrumentalização institucional e tecnolingüística. Se pode afirmar mesmo que é esse conjunto complexo de fatos que, de modo amplo, constitui a questão da língua no/do Brasil, cuja compreensão é fundamental para entender as relações aqui dos sujeitos com a língua e com o país, inclusive no âmbito da ciência, do ensino e da produção de instrumentos lingüísticos e pedagógicos¹¹⁴.

Nos primeiros cursos da Coleção F.T.D., a questão da língua do Brasil aparece insinuada na consideração que fazem da relação língua/país. Certos deslizamentos de sentido nas repostas à primeira questão dos manuais evidenciam isso.

Nos manuais LPCE e LPCM, a primeira pergunta formulada diz respeito a essa relação (“Fala-se do mesmo modo em todos os países?”). Para essa pergunta é oferecida uma resposta que encerra uma relação biunívoca um país/uma língua (“Não, cada país tem seu modo próprio de falar, isto é, sua língua”). Essa seqüência pergunta-resposta, tradução do que vai no manual francês (ver Fig. 21), não representa grande dificuldade para o aprendiz dessa língua, já que há de fato no caso coincidência inequívoca, não polêmica, entre as denominações do país e da língua (França/francês). No entanto, para o Brasil, país resultante de uma história de colonização, a mesma seqüência gera um problema quanto ao estatuto da relação aventada, não sendo possível uma tradução ao pé da letra sem traição de sentidos. Ou seja: não se pode perguntar sobre “a língua do Brasil” sem levantar “a questão da língua do Brasil”, que aqui vinha sendo alvo de debates intensos desde meados do século XIX.

No exemplar LPCP (1924), uma interpretação nacionalista é ao mesmo tempo afirmada e negada: à pergunta sobre o nome do nosso país e da língua que aqui se fala, se oferece como resposta uma espécie de silogismo: “Meu país chama-se Brasil. Logo sou brasileiro, e falo a língua brasileira” (p. 3). Há nesse enunciado uma coincidência perfeita entre os nomes do país, do povo e da língua. Entretanto, a essa abstração se interpõe logo em seguida a realidade histórica da colonização. A “língua brasileira” então se dirá igual à “língua portuguesa”, sendo, “a mesma com algumas diferenças pequenas”, este um dos

¹¹⁴ Para uma síntese do debate sobre a questão da língua no/do Brasil, tema a ser retomado aqui no Capítulo 5, ver os ensaios que introduzem as duas coletâneas de textos organizadas por Edith Pimentel Pinto (PINTO, 1978, 1981). Para uma abordagem discursiva da questão, ver as coletâneas de artigos organizadas por Guimarães e Orlandi (1996) e Orlandi (2001b).

enunciados-fundadores da questão da língua do Brasil. A simetria do silogismo inicialmente colocado é quebrada, e parece ficar sem sentido diante da nova relação língua/país colonizado/país colonizador.

Nos exemplares LPCE (1927) e LPCM (1925), se mantém a relação língua/país, mas a polêmica da situação lingüística peculiar do Brasil, ou da relação colonial, é apagada pela afirmação peremptória de que “no Brasil, falamos a **língua portuguesa** ou o *portuguez*” (LPCE, 1927, p. 5, grifo do texto). Uma tensão, entretanto, subsiste na não-coincidência entre o nome do país e o nome da língua.

No volume LPCSec, em que, conforme já realçado, os conteúdos das lições são apresentados de forma expositiva, uma nova relação é estabelecida, ao se afirmar que a língua é “o modo de falar proprio de um povo” (LPCSec, 1923, p. 3), se mencionando como exemplos de língua-povo o português, o espanhol, o grego, etc. Há assim um deslizamento na indicação do critério de definição da língua da relação país/língua para povo/língua, o que abre a possibilidade de se considerar como igual a língua de diferentes países, desde que constituindo um mesmo povo. O texto do manual, no entanto, não explicita tais nuances de sentido.

Conscientemente ou não, os tradutores-adaptadores maristas acabam participando do debate sobre a legitimação do nosso país e da língua que aqui se poderia/deveria falar já nos primeiros manuais da série NMLP.

Os indícios de historicização apontados, ainda assim, não tocam ou desenvolvem de forma consistente a questão da língua portuguesa como objeto próprio de estudo e de ensino relativo ao Brasil e aos brasileiros. São apenas indícios da insurgência da historicidade polissêmica da língua no discurso parafrástico, desistoricizante, dos manuais F.T.D. anteriores aos volumes LPCSup e LPCC.

Nesse ponto da análise, é possível então levantar algumas hipóteses de leitura sobre o significado discursivo do título dos manuais F.T.D. até aqui considerados, particularmente do adjetivo “novo” que aparece em quase todos os títulos da coleção. Isso ajudará a compreender o funcionamento discursivo geral desses manuais. Para tanto, vou partir das considerações há pouco feitas sobre as formas de repetição e de mais algumas sobre a relação linguagem/silêncio ou entre o dito e não-dito, conforme elaboração original de Eni Orlandi (ORLANDI, [1992] 2002a).

Para Orlandi, linguagem e silêncio não mantêm entre si uma relação excludente, segundo a qual a primeira noção seria tomada como lugar próprio do sentido enquanto a segunda seria o da ausência deste, mas uma relação entre sentido formulado, o dito, e sentido não formulado, o não-dito, ambos sempre sentidos. Aceita esta tese, há duas maneiras de estar no sentido: com palavras (linguagem) ou sem palavras (silêncio). Desse ponto de vista, o silêncio não é uma categoria negativa, comumente entendida como falta de sentido ou sem-sentido.

A fim de dar um “estatuto explicativo” ao silêncio, Orlandi distingue duas formas gerais pelas quais ele funcionaria: a do *silêncio fundante* e a do *silêncio político* (ou *política do silêncio* ou ainda *o silenciamento*). A primeira representa o não-dito enquanto “matéria significante”, condição para significar, sendo então o exterior da linguagem, portanto o seu real¹¹⁵. A segunda se refere ao silêncio que se produz pelo recorte da significação, pela exclusão de sentidos. Esta segunda forma se desmembra em duas: o *silêncio constitutivo* e o *silêncio local*, o primeiro remetendo ao fato de que qualquer formulação só é possível pela exclusão de outras; o segundo, se referindo ao não-dito interdito em favor de outro sentido, de que é exemplo a *censura*. É essa segunda modalidade do silêncio político que sustenta a proposição de um “sem-sentido”, como o fiz anteriormente, este diferente do não-dito constitutivo.

A dimensão política do silêncio, nas suas duas modalidades, implica sempre silenciamento; entretanto, na primeira, como condição necessária do dizer, já que todo dizer se produz pela seleção e exclusão de sentidos (nunca se pode dizer tudo); na segunda, como estratégia para impedir que outra coisa fale como poderia (seleção/interdição)¹¹⁶. O silêncio constitutivo, então, se define por uma relação entre sentidos formulados (*então-sentidos*, sentidos novos¹¹⁷) e não formulados (não ditos); já no caso do silêncio local, o que se tem é uma relação entre sentidos formulados e sentidos não somente não formulados mas interditados. Considerando essas duas formas do silêncio, assim, se pode dizer, parafraseando Orlandi, que na produção de sentidos há palavras que ficam em silêncio (não-ditos) e há palavras que são postas em silêncio (interditadas).

¹¹⁵ O silêncio é “respiração da significação”, “horizonte” e “iminência” do sentido, “continuun *significante*” (ORLANDI, 2002a).

¹¹⁶ Segundo Orlandi (2002a, p. 55), “há uma declinação política da significação que resulta no silenciamento como forma não de calar mas de fazer dizer ‘uma coisa’, para não deixar dizer ‘outras’”.

¹¹⁷ Sentido “novo” em AD, conforme já deve ter sido deduzido, não quer dizer “original” ou “primeiro”, mas “diferente”, tendo em vista a re-inscrição do sujeito e dos sentidos na história (ver ORLANDI, 1998, p. 18).

Como elemento distintivo do silêncio local, Orlandi (2002a, p. 78 *et seq.*) observa ainda que, do ponto de vista discursivo, ele consiste numa interdição de posições-sujeito ou do movimento de inscrição do sujeito em determinada formação discursiva, modificando, pela imposição de um outro modo de dizer, a relação do sujeito com o dizível a partir do qual falaria. Com a interdição, pois, “não se pode dizer o que pode se dizer”. O sentido interdito, entretanto, não é apagado, e sempre pode retornar – *re-sentido*, diria –, mediante outros processos ou jogos de linguagem, se restabelecendo assim o movimento (histórico) do sujeito e do sentido.

Um problema metodológico, entretanto, se coloca na relação concreta entre o dito e o não-dito: o dos limites do não-dito em relação ao dito, ou da parcela do silêncio a considerar na análise do dito. Para Orlandi (2000, p. 83), no caso, há que se delinear “as margens do não-dito que faz os contornos do dito significativamente”. Ou seja, cabe em cada análise particular determinar qual a parte de silêncio (não-dito) que constitui de forma relevante o dito sob investigação. O dito, portanto, não estabelece uma relação sem margens com o não-dito.

No caso da análise dos manuais F.T.D., as margens de não-ditos significativas, a meu ver, remetem à significação de um conhecimento sobre a língua portuguesa e sobre modos de ensinar essa língua próprios do e para o Brasil.

Pensando essa proposição em face da relação linguagem/silêncio como há pouco colocada, bem como tendo em vista as análises até aqui feitas dos manuais LPCP, LPCE, LPCM e LPCSec, algumas conclusões podem ser tiradas.

Do ponto de vista de sua constituição simbólica (relação discurso/memória história), esses manuais não falam a partir de uma memória da língua portuguesa, de uma história do dizer sobre essa língua e tão pouco do Brasil, mas de uma outra memória e de outra língua e país¹¹⁸. Nesse caso, não configuram apenas uma relação básica entre sentidos formulados e não-formulados, mas também entre sentidos formulados e sentidos interditados. Assim, ao falarem a língua portuguesa segundo um modelo ou molde francês, acabam não falando, de fato, do que se deveria/poderia naquele momento falar sobre a língua portuguesa, isto é, de suas questões histórico-políticas, teóricas e didáticas próprias. Os nossos sentidos estão aí interditados e, por isso, ficam – provisoriamente – sem-sentido. Essas conclusões parciais

¹¹⁸ Em última instância, a memória geral das línguas românicas, que herdaram da gramática latina a mesma tecnologia descritiva.

permitem caracterizar a política de língua dos F.T.D.s, inicialmente, como não nacional e intervencionista.

A relação dito/não-dito também ajuda a compreender o funcionamento do intrigante atributo “novo” dado aos F.T.D.s sob apreciação, possibilitando ir um pouco além da constatação banal de ser uma tradução ou uma estratégia editorial para seduzir os consumidores, que também não deixam de ser explicações válidas para o caso (ver BITTENCOURT, 1993, p. 109).

No entanto, uma faceta própria se manifesta no funcionamento do atributo “novo” nos F.T.D.s analisados se considerarmos a relação acima postulada. Esse atributo, em geral, significa, imaginariamente, de duas maneiras: como representação de um discurso-origem, até um certo momento jamais formulado e que passa a existir como “novidade”; ou como um discurso-outro, “atualização” de um anterior, que continua existindo, porém, de modo diferente, “renovado”.

Nenhum desses dois funcionamentos se aplica aos “novos” manuais de língua portuguesa” F.T.D., uma vez que, conforme já demonstrado, estes não produzem conhecimento “original” sobre a língua portuguesa e, conseqüentemente, não podem ser uma “atualização” de conhecimentos. Isso leva a concluir que o atributo “novo”, no caso sob análise, se constitui de fato como falta de sentido.

Essas conclusões não se aplicam, no entanto, à totalidade dos novos manuais F.T.D./LP. Daí o cuidado que tive até agora de especificar de quais volumes estava tratando. Nos volumes LPCSup e LPCC, algo novo acontecerá, merecendo análise à parte, encaminhada no capítulo próximo, e final, deste trabalho. Essa diferença aponta, desde já, para uma tensão na constituição simbólica da Coleção NMLP/F.T.D. e nos previne contra interpretações redutoras do movimento de sentidos nela sob alegação de ser mera influência francesa

Capítulo 5

OS “NOVOS MANUAIS” DE LÍNGUA PORTUGUESA F.T.D: ABERTURA E FECHAMENTO DOS SENTIDOS DA LÍNGUA E DO SUJEITO BRASILEIROS

O passado literario de Portugal é dos portuguezes e não nosso: elles que o zelem e delle, com carradas de razões, se gloriem. Nós cá somos outro povo, habitando outra terra maior e mais quente, sentindo e pensando de outra maneira. Si o estilo revela o homem, a língua deve revelar a terra, e não é falando e escrevendo exactamente como se falava e escrevia em Portugal há dois, três ou quatro seculos que nosso povo ha de ganhar physionomia propria (...).

“Classicomania”. *Novo Manual de Lingua Portuguesa Luso-Brasileira – Curso Superior*, 1925.

Na faina de procurar razões para sua preguiça, *argumentam* alguns que **estamos** emancipados de Portugal e que devemos formular linguagem nossa, com os modismos que nos *ditam* a vontade. A esse espirito, *chamam* alguns: nacionalismo. **É** rotulo excessivo. Nacionalismo é cousa mais alta e mais perfeita. Nacionalismo é palavra que para viver se *enraiza* nas tradições porque não pode **haver** nacionalidade sem raça, e não pode **haver** raça sem passado (...).

“Não ha duas línguas”. *Novo Manual de Lingua Portuguesa Luso-Brasileira – Curso Superior*, Livro do mestre, 1928.

Mercê da sua fê e do seu valor que já havia realizado o milagre do descobrimento, o impávido colono-descobridor triunfou. Hoje, afoitamente o podemos dizer, quando vemos o Brasil, uno e coeso, pleiteando, em prélio mundial, seus foros de nação altiva e soberana; quando vemos as duas Academias de Portugal e do Brasil, firmar acôrdo para elaboração de um vocabulário único: VOCABULÁRIO ORTOGRÁFICO DA LÍNGUA PORTUGUÊSA (Volp).

“Vitória plena”. O Português no Brasil”. *Novo Manual de Lingua Portuguesa Luso-Brasileira, Gramática*, 1943a.

5 OS “NOVOS MANUAIS” DE LÍNGUA PORTUGUESA F.T.D: ABERTURA E FECHAMENTO DOS SENTIDOS DA LÍNGUA E DO SUJEITO BRASILEIROS

Neste capítulo discuto a configuração da Coleção NMLP/F.T.D. enquanto filiação a uma memória de sentidos referente à língua portuguesa e ao Brasil, com ênfase sobre dois manuais não considerados no capítulo anterior – o volume LPCSup e o LPCC. Também dou procedimento a uma breve análise do discurso da Coleção em sua segunda versão, observando algumas permanências e transformações editoriais e simbólicas.

Diferentemente do que se verificou no capítulo anterior acerca dos títulos mais antigos da Coleção (LPCP, LPCE, LPCM e LPCSec), uma mudança de orientação importante se manifesta nos mais recentes aqui abordados, caracterizando uma forma menos abstrata de falar (sobre) a língua portuguesa e seu ensino no Brasil. Consideremos, em primeiro lugar, o volume LPCSup.

5.1 O *NOVO MANUAL DE LÍNGUA PORTUGUESA – CURSO SUPERIOR*: A LÍNGUA DO BRASIL COMO QUESTÃO A INTERPRETAR

5.1.1 Apresentação geral

No *Novo Manual de Língua Portuguesa Luso-Brasileira* (LPCSup, 1925), um deslizamento de sentidos importante ocorre já na sua denominação de capa. A nova denominação do manual, que inclui a especificação “luso-brasileira” (Fig. 22), marca uma entrada direta na questão da língua do Brasil e de sua denominação, somente acidentalmente antes colocada. Com o volume LPCSup, portanto, a Coleção NMLP/F.T.D. entra de fato na historicidade da língua portuguesa e do Brasil.

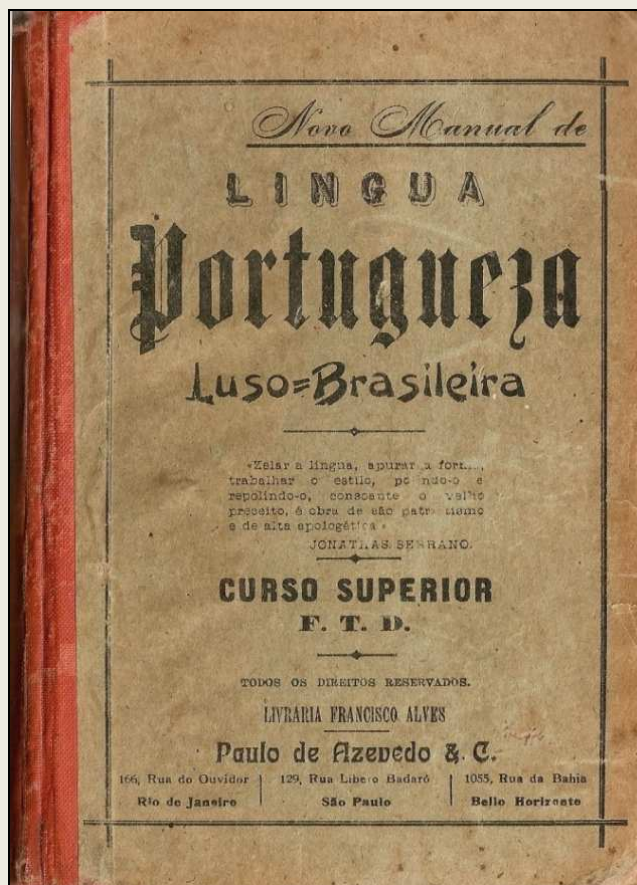


Figura 22: Capa do manual LPCSup (1925)

A motivação da mudança de título é explicada em um prefácio-justificativa apensado ao exemplar do mestre (LPCSup/M, 1928, p. 9-10, ver Anexo F). Pelo que se lê nesse texto, os epítetos “portuguesa” e “luso-brasileira” do nome do manual indicariam coisas de natureza diversa: o primeiro seria um qualificativo geral e o segundo como que um seu desdobramento, este expressando a origem da língua (luso-) e “sua expansão maravilhosa” no Brasil (-brasileira). O fato de os adjetivos do segundo epíteto não estarem justapostos, mas hifenizados, seria também indício da “união jamais quebrantada” do idioma do Brasil com o “berço commum”, porém “sem nenhuma vassalagem”. Esse epíteto estaria assim em relação de paráfrase com a denominação “língua portuguesa do Brasil”, se referindo, portanto, a uma

modalidade própria da língua portuguesa, diferente da então língua de Portugal, à qual, no entanto, estaria ligada por um vínculo histórico, mas não contemporâneo¹¹⁹.

Os argumentos do texto explicativo são reforçados por uma citação de José de Sá Nunes¹²⁰, referido como “digno filho da terra classica de Ruy Barbosa” e “mestre entre os mestres”. Na citação, Sá Nunes afirma preferir aplicar “ao idioma que brasileiros e portugueses **falamos**” (grifo meu) o epíteto luso-brasileiro, “por mais patriotico e amavel que o de simplesmente *português*”. O epíteto *luso-brasileiro*, nesse caso, serviria à denominação de um idioma comum a Brasil e Portugal não apenas pela origem, mas também em sua coexistência então contemporânea (cf. uso do verbo “falar”, na citação precedente, na primeira pessoa do plural e no presente). Isso indicaria também uma interpretação divergente sobre a língua do Brasil daquela inicialmente apresentada no prefácio sob apreciação¹²¹. A despeito disso, pela citação, o autor do prefácio parece acreditar numa coincidência de interpretação.

Considerando, assim, o prefácio sob análise, se pode afirmar que o manual LPCSup, a princípio, se posiciona do lado dos discursos a favor da existência de uma modalidade própria de língua portuguesa no Brasil. Esse é um dos primeiros elementos que dão a esse manual um caráter nacional: a sinalização de que falará de uma “língua” própria do Brasil, e com nome próprio. Nesse ponto, vem bem a calhar a observação de Orlandi (2002b, p. 32), de que, “desde que se tem um país, uma nação, um estado com sua língua nacional, há uma demanda para nomeá-la”. E, neste caso, diferentemente de outros países, estados ou nações, diria, já que também os nomes têm seu poder de afirmar ou negar identidades. E isso não se trata de uma mera questão terminológica, mas de conhecimento, já que se constitui como fato constitutivo da história da nacionalidade brasileira.

¹¹⁹ Essa forma de se definir a língua do Brasil se vincula aos discursos que desde o final do século XIX defendiam a origem comum do português de Portugal e do Brasil como vertentes do português quinhentista, questão abordada na subseção 5.1.2, a seguir.

¹²⁰ Comentador assíduo dos F.T.D.s/LP já mencionado neste trabalho.

¹²¹ Um argumento a favor dessa diferença de interpretação é o fato de o manual sob apreciação tratar apenas da literatura brasileira, sendo a literatura portuguesa abordada na Coleção F.T.D. como parte do conteúdo do volume intitulado *Literaturas Estrangeiras* ([1931?]). A posição divergente de José de Sá Nunes, por sua vez, se confirma em várias citações desse autor que aparecem nos exemplares da primeira e da segunda versão dos F.T.D.s.

Outro indício relevante de mudança na orientação da Coleção F.T.D. a partir do volume LPCSup é o prefácio feito para o exemplar do mestre pelo próprio José de Sá Nunes (LPCSup/M, 1928, p. 3-6), o qual fornece pistas para compreender representações construídas sobre o ensino de Português no manual referido e no momento de sua publicação no nosso país. O título desse prefácio – “Como se ensina a gramática” – sugere que o texto em questão se trata de um material de caráter pedagógico, quando, na verdade, se constitui num prefácio-propaganda, uma peça de *marketing* (retoricamente exemplar) em defesa das qualidades teóricas e didáticas do novo manual F.T.D.¹²²

Para o autor do “interessadíssimo prefácio”, ressalvados os “defeitos inevitáveis” de todas as obras do gênero e mesmo de “tôdas as obras humanas”, não haveria, até aquele momento, melhor compêndio para “o ensino do vernáculo no curso gymnasial e no curso normal” do que o LPCSup da Coleção F.T.D., sendo este superior a todos os manuais congêneres em circulação na mesma época, sobretudo à *Gramática Expositiva – Curso Superior*¹²³, de Eduardo Carlos Pereira.

Dentre os defeitos do manual F.T.D., todos sempre passíveis de correção, o mais grave, segundo o crítico, seria a multiplicidade de formas gráficas (tipos e tamanhos diversos das fontes) utilizadas, no que via uma má influência para a boa grafia dos alunos, algo similar ao que hoje equivocadamente se pensa sobre a linguagem abreviada das comunicações via Internet. Sobre esse defeito, inclusive, Sá Nunes aventava a curiosa hipótese de o autor do manual ter querido dar idéia da “balbúrdia e confusão” em que, segundo ele, se debatiam, no Brasil, “professores e alunos, eruditos e principiantes”.

Outros defeitos “conspícuos” [visíveis] do manual estariam no fato de não adotar o método indutivo ou analítico, trazendo assim as definições antes dos exercícios, as idéias abstratas antes das coisas concretas (os exemplos e exercícios), assim como “o darem-se, em o NOVO MANUAL, por mestres da língua alguns poetas e escritores que absolutamente não o são” (p. 3).

¹²² A partir desse volume, será freqüente a inserção, em lugares pré- e pós-textuais dos F.T.D.s/LP, de material de propaganda similar (prefácios, notas, posfácios, apreciações, etc.). O prefácio que se está comentando aparece na íntegra no Anexo F.

¹²³ Prestigiadíssimo manual de gramática desde o seu lançamento em 1907.

Do primeiro defeito, observa Sá Nunes, também padecia a “famigerada” *Gramática Expositiva* de Eduardo Carlos Pereira. O “mal gravíssimo”, no entanto, seria remediável no manual F.T.D., mas não naquela gramática, já que somente esse manual apresentava “exercícios adequados” (o autor se refere, na verdade, aos textos-fonte dos exercícios), a partir do quais os professores poderiam praticar o processo indutivo. Nesse ponto do prefácio, se faz, sintomaticamente, uma apologia à autonomia didática do professor: “o professor é quem faz o método, e não o livro”, diz Sá Nunes¹²⁴.

Fica evidente, desse modo, que a argumentação sustentada por Sá Nunes tem uma direção específica: quebrar a hegemonia da gramática de Eduardo C. Pereira e substituí-la pela do manual F.T.D. A conclusão do prefácio não deixa dúvidas quanto a isso. Para seu autor, “o NOVO MANUAL DE LINGUA PORTUGUESA é o que é: ótimo livro didático, realmente o melhor que existe em nossa língua para o fim a que se destina” (p. 5). Desse modo, completa, sem muita originalidade: “As críticas e critiquices que, porventura, se façam em desabono do NOVO MANUAL serão como o sopro que ateia o fogo, onde se hão-de consumir criticarias e criticastros” (p. 6).

Do ponto de vista discursivo, o prefácio sob análise, ao mesmo tempo em que busca legitimar certos sentidos para o manual F.T.D., o expõe a outros, ditos sem querer: o da interdição da crítica, o do método redentor, o do manual modelo. Indica, também, a inscrição do manual num contexto de disputa pela primazia dos materiais didáticos adotados nos estabelecimentos de ensino do país.

Além do recurso aos textos de *marketing* como o que se acaba de comentar, o manual LPCSup é suporte de variadas outras estratégias didáticas e editoriais, que serão realçadas nesta seção. Em relação aos volumes anteriores da Coleção F.T.D., ainda, apresenta significativas diferenças no seu funcionamento discursivo, caracterizando uma movimentação (histórica) de sentidos sobre o estudo e o ensino da língua portuguesa do/no Brasil, aspecto que será desenvolvido a seguir.

As mudanças discursivas no volume LPCSec sugerem, também de início, uma mudança na perspectiva da autoria desse manual, marcando a assunção de uma posição-sujeito autor nacional, ou seja, um sujeito que fala a partir da perspectiva sócio-histórica local. Um primeiro indício dessa mudança se apresenta já nas páginas iniciais do volume LPCSup

¹²⁴ A projeção de autonomia do professor, segundo o texto em apreciação, se confirma também na afirmação de que “o mestre pode aplicar o processo analítico, ainda que o compêndio siga o sintético” (p. 4).

em duas epígrafes inéditas que aparecem em sua folha de rosto (Fig. 23, destaque). Essas epígrafes, em visível e complementar diálogo, definem a autoria como um trabalho de compilação, resumo e seleção: “Não é pequeno serviço ajunctar o disperso, abreviar o longo, apartar o selecto”, diz a primeira, e “Ajuntamos o disperso, abreviamos o longo, apartamos o selecto”, afirma a segunda.

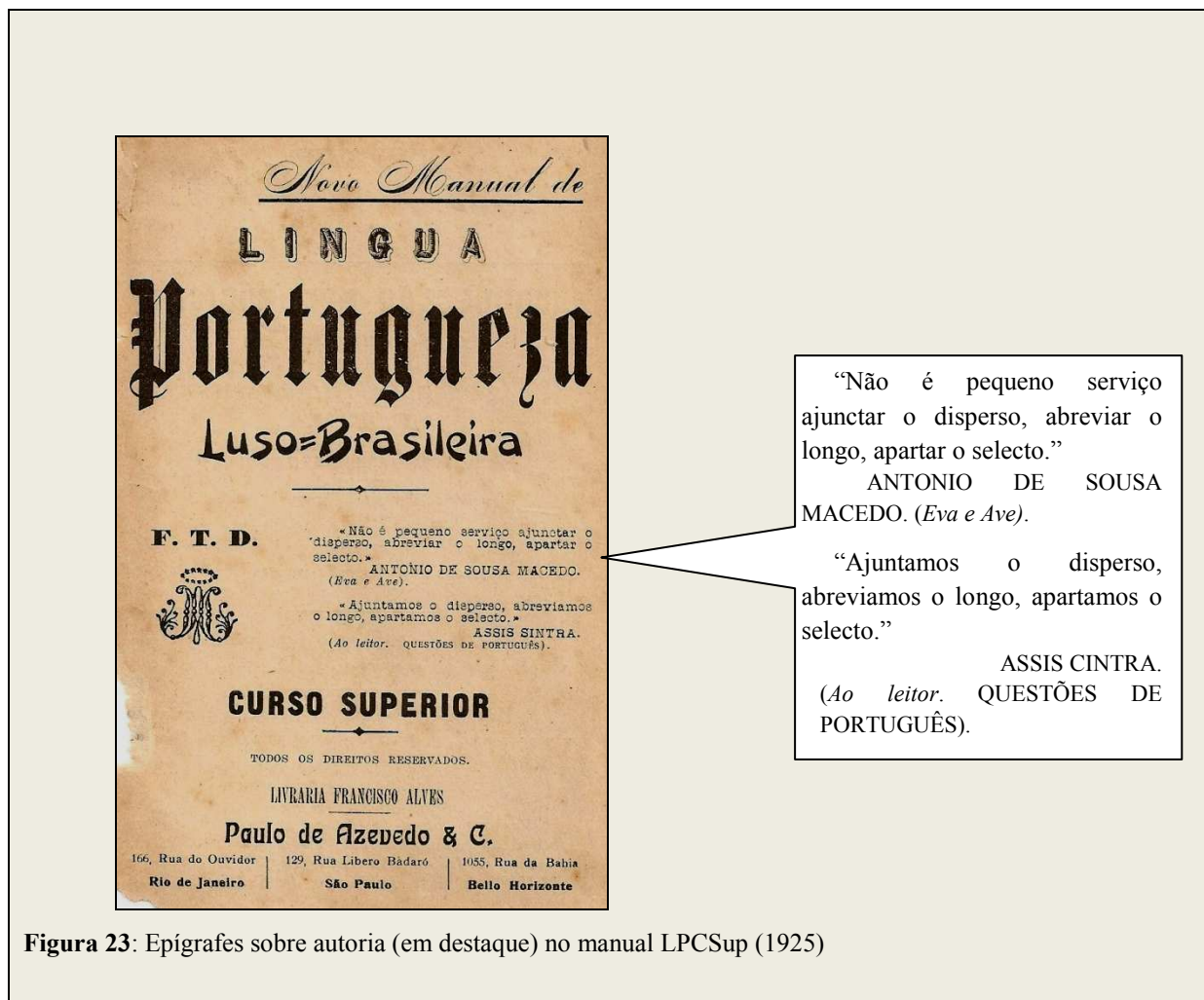


Figura 23: Epígrafes sobre autoria (em destaque) no manual LPCSup (1925)

O critério de autoria aí implicado, portanto, não é o da originalidade, mas da habilidade na seleção e síntese da matéria disponível. A própria origem das epígrafes sob apreciação é uma prova disso: são uma cópia, ou “seleção”, de material constante do prefácio do opúsculo *Questões de Português*, de Assis Cintra, publicação do início da década de 1920 (CINTRA, [192?]). Isso não caracterizava, naquele momento, um defeito, uma falta de originalidade, já que era esse o regime de autoria em voga e possível no Brasil daquele

momento, haja vista a condição local ainda incipiente da pesquisa científica geral e no âmbito dos estudos da língua portuguesa em particular.

Essa hipótese encontra apoio nas observações do gramático sergipano Maximino Maciel constantes do “Breve Retrospecto sobre o Ensino da Língua Portuguesa” que introduziu como apêndice à edição de 1910 de sua *Gramática Descritiva* (MACIEL, 1916). Nesse texto, além de fazer um balanço de cerca de 30 anos de desenvolvimento do pensamento lingüístico-gramatical e do ensino de português no Brasil, Maciel afirma que seria característica do autor dotado de “certa individualidade”, naquele momento histórico, a sistematização própria dos assuntos ou a capacidade de síntese e coordenação destes.

No manual LPCSup, diferentemente da simples tradução-adaptação das lições de manuais franceses, característica dos volumes anteriores da Coleção F.T.D./LP, será dominante o espírito de sistematização mencionado por M. Maciel, fato esse elogiado por Antenor Nascentes, em entusiasmada apreciação, recortada e aduzida ao exemplar LPCSup/M (1928, p. 6, grifos do texto)¹²⁵:

...Só ontem acabei a leitura da LINGUA PORTUGUESA, CURSO SUPERIOR. Li-o com o maior prazer. Anotei-o todo. Que erudição! Que simplicidade de exposição! Gostei muito... O Mario Barreto gostou muito do livro....

As palavras de A. Nascentes, e de outros apreciadores do volume LPCSup, sugerem uma leitura desse manual como novidade. Esse dado reforça a hipótese de que esse manual, assim como o LPCC, de que tratarei mais adiante, são publicações originalmente mais recentes (de meados da década de 1920) do que os volumes anteriores cujas edições começaram ainda na década de 1910. A apreciação de Antenor Nascentes, então professor do Colégio Pedro II, autor de *O Linguajar Carioca*, publicado em 1922, e, a partir de 1926, da coleção didática *O Idioma Nacional*, sugere uma receptividade muito positiva dos F.T.D.s/LP também nos meios intelectuais, o que torna seu estudo ainda mais relevante.

Do ponto de vista de sua organização didática, o manual LPCSup (1925) está estruturado em três partes, antecedidas de umas Considerações Prévias (p. 3-10) abordando,

¹²⁵ O exemplar LPCSup/M traz, em suas páginas iniciais, várias apreciações sobre outros volumes F.T.D., dentre as quais o prefácio de José de Sá Nunes.

sucintamente, uma série de noções, dentre as quais: *leis gerais e fatais do universo, linguagem, gramática, evolução da linguagem, fatos de linguagem, dialeto*.

A Primeira Parte, com título geral Elementos de Linguagem (p. 17-78), encerra, dentre os principais assuntos: definições de gramática e seus tipos, noções de fonética, ortografia e semântica.

A Segunda Parte (p. 79-468) se refere ao estudo dos Factos da Linguagem, divididos em dois campos: o da *Lexicologia* (classes de palavras) e *Syntaxologia* (funções sintáticas e análise gramatical e lógica).

Na Terceira Parte, intitulada Arte da Linguagem – Literatura (p. 469-622), se trata das noções gerais de arte literária, assim como da história da literatura brasileira do século XVI até o ano de 1925.

Nesta análise, levarei em conta apenas a matéria do manual relativa ao estudo/ensino de língua portuguesa em sentido estrito, matéria essa contida nas Considerações Prévias e nas duas primeiras partes¹²⁶.

Uma particularidade do manual LPCSup é que os exercícios somente aparecem a partir da segunda parte, inaugurando isso uma economia didática distinta da variedade de tipos de exercícios dos manuais anteriores. Os exercícios do novo manual se distribuem em dois grupos: os denominados *Grammatica, Intelligencia, Estilo* – séries de exercícios de gramática – e os chamados de *Estudo Analytico* – referentes à interpretação de textos/trechos. Esses exercícios ocorrem após cada lição. Na denominação do primeiro tipo de exercícios estão assinalados três focos sob os quais o estudo da língua é abordado, embora prevaleça a preocupação com a gramática e o estilo. A seção que abriga o segundo grupo de exercícios recebe o título geral *Chrestomatia – Mestres da Língua*, sendo nela em que aparecem alguns autores cujo epíteto de clássicos José de Sá Nunes questiona¹²⁷. Para maiores detalhes sobre os conteúdos e atividades do volume LPCSup, ver Quadro 2 do capítulo anterior, assim como o Anexo D, onde se reproduz parte do índice de matérias do título em questão.

O fato relevante que pretendo destacar nesta seção é que as lições e exercícios do manual LPCSup tomam como objeto a realidade lingüístico-literária nacional como

¹²⁶ Não foi possível verificar similaridades entre o volume LPCSup e o manual francês do *Nouveau Manuel de Langue Française, Cours Supérieur*, em virtude de não ter sido encontrado exemplar de tal volume.

¹²⁷ Por conta dessa contestação, em edição posterior do volume LPCSup (1932), os trechos da *Crestomatia* passam a ser denominados simplesmente pelo título *Trecho para Estudo Analítico*.

interpretada pela intelectualidade do país; além disso, dão frequentemente uma feição polêmica aos temas em debate. Essa “feição polêmica”, cabe esclarecer, se refere aqui à noção de “discurso polêmico” como formulada por Orlandi (2000, p. 86), isto é, aquele que se caracteriza por uma “relação tensa de disputa pelos sentidos”. Nesse “modo de funcionamento do discurso”, há uma divisão entre a paráfrase (produtividade) e a polissemia (criatividade), de que resulta o movimento (histórico) dos sentidos. No discurso polêmico, dessa maneira, ainda segundo a mesma autora, a polissemia – “simultaneidade de movimentos distintos de sentido no mesmo objeto” (p. 38) –, não é nem “totalmente” aberta (discurso lúdico) nem “totalmente” fechada (discurso autoritário)¹²⁸.

O funcionamento polêmico no manual LPCSup se manifesta sobretudo na seleção dos trechos e autores relativos aos exercícios do primeiro grupo mencionado (*Grammatica, Intelligencia, Estilo*). Tais trechos, à parte os mais estritamente destinados à doutrinação religiosa, de modo geral se caracterizam por três funcionamentos discursivos e didáticos: a) são exemplos em si de estilo, b) falam de autores exemplares quanto ao estilo, maioria brasileiros, ou c) promovem debate sobre questões de gramática, língua e estilo.

Nos dois primeiros casos, o manual LPCSup funciona como lugar não só de reiteração de alguns nomes de autores clássicos portugueses – Padre Antônio Vieira, Frei Luis de Sousa de Sousa, Camilo, Eça – como também, e principalmente, de legitimação dos “clássicos” brasileiros, pelo elogio crítico ao estilo desses autores ou pela seleção de trechos seus. Dentre esses novos clássicos nacionais da língua portuguesa estariam: Rui Barbosa, Euclides da Cunha, Ernesto Carneiro Ribeiro, Machado de Assis, Monteiro Lobato, Castro Alves, Olavo Bilac, Coelho Neto, etc. Rui Barbosa e Monteiro Lobato são os autores mais citados, o primeiro como modelo de estilo vernáculo puro, contemplado no manual com um trecho utilizado para interpretação e 38 para exercícios de gramática; o segundo, ao que parece, pela sua versatilidade literária e abordagem de questões e temas nacionais, contemplado com 23 trechos para exercícios de gramática.

No conjunto dos textos ou trechos selecionados, se verifica um grande número de autores que não são exatamente clássicos, mas estudiosos brasileiros da língua, em geral gramáticos e filólogos, dentre os quais Alfredo Gomes, Amadeu Amaral, Antonio Sales, Carlos de Laet, Fausto Barreto, João Leda, João Ribeiro, José de Sá Nunes, Júlio Pires,

¹²⁸ Esses diferentes modos de funcionamento do discurso, se advirta, são apenas tendenciais. Daí as aspas no advérbio *totalmente*.

Laudelino Freire, Medeiros de Albuquerque, Osório Duque Estrada, Silva Ramos, etc.¹²⁹. Boa parte desses autores compõe o grupo de estudiosos e polemistas que Edith P. Pinto denomina de “vanguarda renovadora” da reflexão sobre a língua no Brasil, atuante, sobretudo, a partir da segunda década do século XX (PINTO, 1978, p. XXXIX).

Os trechos do grupo de autores mencionado direta ou indiretamente dão curso a um intenso debate tanto sobre questões lingüísticas de ordem mais local, o que hoje se chama “questiúnculas” de gramática (cacófatos, gerúndios, substantivos abstratos e concretos, etc.), quanto de ordem mais geral, relativas ao estatuto e características do português no/do Brasil: o debate sobre a noção de clássico da língua, a questão dos neologismos e galicismos, da dialeção lingüística, do sistema ortográfico a adotar, etc. O manual LPCSup traz à tona, desse modo, todo o debate sobre a língua no/do Brasil desenvolvido em nosso país sobretudo a partir de meados do século XIX, testemunhando a sua renitência ainda na década de 1920.

Não interessa neste trabalho, no entanto, depreender posições particulares assumidas pelos autores quanto a esse debate, mas como o manual LPCSup as faz significar, o que possibilita compreender então o modo de participação efetiva desse material na história da língua e do ensino no Brasil.

A despeito disso, cabe aqui lembrar alguns elementos histórico-teóricos do debate sobre a constituição e legitimação da língua no/do Brasil. Esses elementos interessam de modo particular, neste capítulo, tendo em vista o levantamento de tomadas de posição sobre a língua nacional que vão ressoar no discurso dos manuais F.T.D.

5.1.2 A questão da língua no/do Brasil: ser e não ser português

A questão da língua do Brasil tem marcos cronológicos variáveis. Há acordo, entretanto, de que emerge no século XIX, sobretudo a partir do processo da Independência, se consolidando como questão nacional a partir de meados daquele século.

Orlandi (2001b, p. 23) faz retroagir a questão à década de 1820. Tomando como referência registro feito por Dias (2001b, p. 187), a autora menciona que, naquela década, ocorrem as duas primeiras formulações oficiais sobre a “língua nacional” no Brasil: em 1826,

¹²⁹ O Chefe integralista Plínio Salgado também comparece no manual com alguns trechos sobre temas gramaticais (definições estilizadas do pronome *eu*, do *adjetivo* e do *verbo*).

quando um deputado do Império propõe que os diplomas dos médicos no Brasil sejam redigidos em “língua brasileira”, e no ano seguinte, quando é aprovado no Parlamento do Império o ensino da gramática da “língua nacional”. A discussão se alongaria então, para Eni, até o final do século XIX.

Já Edith Pimentel, considerando a produção intelectual escrita sobre o tema, divide este em dois grandes períodos (PINTO, 1978, 1981): de 1820 a 1920 e de 1920 a 1945, o primeiro período compreendendo a emergência da questão da língua nacional e sua configuração particular como debate acerca das diferenças ou da unidade entre o português do Brasil e o de Portugal, o segundo, a discussão acerca da denominação da língua do Brasil, o debate ortográfico e a ascensão discreta dos estudos dialetológicos (em detrimento dos filológicos).

As propostas de delimitação referidas demonstram que a questão da língua do Brasil não recua aquém da década de 1820, se desenvolve significativamente a partir de meados do século XIX e adentra pelo século XX até pelo menos a década de 1940. Após esse período, a questão retornará de tempos em tempos¹³⁰.

Nesta subseção, vou considerar, brevemente, o debate em torno da questão da língua no/do Brasil entre meados do século XIX e primeiras décadas do século XX, tomando como fonte a primeira das duas coletâneas de textos sobre o tema organizadas por Edith Pimentel Pinto (PINTO, 1978), inclusive o ensaio da autora que abre aquela coletânea.

Segundo Edith Pimentel (PINTO, 1978), a “questão da língua portuguesa no Brasil” tem seus primeiros registros entre as décadas de 1820 e 1850, porém ainda de forma esparsa e

¹³⁰ Em texto original de 1958, Houaiss (1960, p. 74) afirma: “a questão da ‘língua brasileira’ desde o romantismo vem repontando, com fases de recesso, na ordem do dia da intelectualidade brasileira. Presenciamos, neste momento, uma fase aguda da questão, com pronunciamentos mais ou menos autorizados em favor de sua ‘existência’ [...]”. Mais recentemente, a discussão foi retomada à luz de pressuposto da Linguística Moderna, sobretudo da Sociolinguística, dentre outros autores, por Hildo Honorio Couto, em meados da década de 1980 (COUTO, 1986), e mais reiteradamente, na mesma linha crítica da tradição gramatical e propositiva de nova abordagem da língua no Brasil, por Marcos Bagno, a partir do final da década de 1990. Esse autor, em diversas obras, vem se empenhando na crítica das concepções tradicionais de língua, gramática e norma-padrão, defendendo a popularização dos resultados das investigações linguísticas, na sociedade em geral e no ensino de língua, de modo a promover a revisão daquelas concepções e a reforma da norma-padrão, aproximando-a de uma concepção mais científica e que reflita o uso real dos falantes “cultos” brasileiros. Além da discussão crítica, o autor vem fornecendo alguns exemplos práticos (propostas) de como encaminhar as mudanças defendidas, se apoiando, destacadamente, em princípios e resultados de pesquisas no campo da Sociolinguística (para citar apenas as duas publicações mais recentes do autor, ver BAGNO, 2007, 2009). Numa outra perspectiva teórica, a da Análise de Discurso, e no escopo de suas investigações sobre a constituição do saber metalingüístico e da língua nacional no Brasil, Eni Orlandi (ORLANDI, 2002b, 2009) vem defendendo a tese de uma filiação de memória própria da língua portuguesa no Brasil, para a autora fator indicativo da existência de uma “língua brasileira”. Esses novos “posicionamentos” sobre a questão da língua do Brasil tornam ainda mais relevante o reconhecimento de sua memória.

genérica, em prefácios e advertências de obras de autores nacionais. Entretanto, a partir de meados do século XIX, duas correntes de opinião sobre a língua portuguesa no Brasil já se mostravam: uma mais racionalista, apoiada na idéia da transformação sociocultural inerente às línguas (F. A. Varnhagem e J. F. Lisboa); outra, de caráter mais emocional, vinculada a um sentimento de nacionalidade baseado na idéia de “riqueza” da língua do Brasil (Junqueira Freire, Gonçalves Dias). Essas duas linhas de pensamento coincidiriam na defesa da modalidade brasileira da língua portuguesa, o que significava, naquele momento, a aceitação dos neologismos locais na língua literária e mesmo na oratória (galicismos, no entanto, pouco tolerados).

O ponto crucial da discussão da modalidade lingüística brasileira era então o da legitimidade dos neologismos locais (“brasileirismos”) agregados à língua portuguesa via literatura romântica e que justamente davam a coloração americana da língua comum. Os neologismos aceitos, no caso, eram, sobretudo, os chamados “neologismos denominativos ou de coisas” (PINTO, 1978, p. XXIX), ou seja, aqueles criados para denominar os novos referentes da realidade sociocultural brasileira, mais passíveis de fixação, diferentemente dos “neologismos estilísticos”, criados muitas vezes ao sabor da subjetividade dos autores e por isso mais sujeitos a serem repelidos.

A questão dos neologismos assume caráter marcadamente polêmico com os debates em torno das obras de José de Alencar, de meados da década de 1860 em diante. Em suas obras, o escritor cearense punha em prática uma escrita inovadora, reivindicando o direito do escritor brasileiro de também ser sujeito-autor da língua portuguesa. A propósito disso, afirma Alencar em 1874:

Uns certos profundíssimos filólogos negam-nos, a nós brasileiros, o direito de legislar sobre a língua que falamos. Parece que os cânones desse idioma ficaram de uma vez decretados em algum concílio celebrado aí pelo século XVI (ALENCAR, J. [1874] 1978b, p. 122)

Esse comentário evidencia um jogo conflitante, na época, entre dois critérios de legitimação das línguas – a antiguidade ou o uso (modernidade)¹³¹ – pendendo Alencar para o segundo. Para ele, assim, o uso se definia pela autoridade do povo e legitimação dos literatos: “Nós, os escritores nacionais, se quisermos ser entendidos pelo nosso povo, havemos de falar-

¹³¹ Esses e outros critérios de legitimação das línguas (de suas normas) são discutidos acuradamente por Leonor Buescu (1984).

lhe em sua língua, com os termos ou locuções que ele entende, e que lhe traduz os usos e os sentimentos” (p. 124)¹³².

As opiniões e defesas de Alencar sobre língua, gramática e literatura lhe renderam a “reputação de inovador” e a “pecha de incorreção”; também um lugar histórico de suposto fundador de uma “língua brasileira”, para alguns apressadamente (NABUCO, [1875] 1978, p. 196), para outros mais do que na hora (ARARIPE JR., [1882] 1978b, p. 230).

As polêmicas em torno da obra de Alencar, de fato, acabaram se dirigindo para a discussão da existência ou não de uma “língua brasileira”, autônoma lingüística e literariamente da língua de Portugal, e não apenas uma modalidade idiomática ou dialeto do português europeu. Alencar, entretanto, não postulava de fato a existência de uma outra língua. Entendia, na verdade, que o destino do português americano era coisa para futura confirmação, ainda que defendesse, com grande convicção, a existência de uma tendência “irreversível e fatal” para a “transformação profunda do idioma de Portugal” em “língua brasileira” (ALENCAR, J. [1929] 1978a, p. 144).

É essa crença e a defesa enfática, de fundo evolucionista, na grande diferenciação futura entre o português brasileiro (PB) e o português europeu (PE), no entanto, que certamente vai favorecer as interpretações produzidas sobre Alencar como proponente e fundador de uma “língua brasileira”, tese que permanecerá em pauta até meados do século XX¹³³.

Uma das defesas levantadas por Alencar frente a seus acusadores será a falta de provas quanto às alegadas “deturpações” que os brasileiros estariam impingindo à língua portuguesa. Esse argumento será mais tarde retomado por diferentes autores e estimulará a pesquisa das “diferenças” entre o PB e o PE. Assim é que, por volta da década de 1880, o debate sobre a língua e a literatura do Brasil tomará novo rumo, mais técnico, sobretudo com os trabalhos

¹³² Alencar já havia manifestado a mesma posição no *Poscrito a Diva*, de 1865: “o público e o escritor exercem uma influência recíproca” (ALENCAR, J. [1865] 1978d, p. 58). Machado de Assis, no seu famoso “Instinto de Nacionalidade”, um texto cheio de ressonâncias de Alencar, define como tarefa do escritor depurar a linguagem do povo (ASSIS, [1873] 1978, p. 187); para Veríssimo, na mesma direção, é “um direito dos escritores” “fixarem pela escrita, integrarem na literatura, darem direito de cidade às expressões populares de bom cunho” (VERÍSSIMO, [1907] 1978c, p. 272).

¹³³ No ensaio “Alencar e a Língua Brasileira”, original de 1940, com reedições em 1948 e 1972, Gladstone Chaves de Mello (*apud* PAGOTTO, 2001, p. 47), tencionando “pôr a última pá de cal” na questão, defende a improcedência de se atribuir a Alencar a defesa de uma “língua brasileira”. Para corroborar essa tese, o filólogo sustenta que nenhuma das referências à língua do Brasil feitas por Alencar equivale à expressão “língua brasileira”, preferindo o autor de Iracema as expressões “nosso idioma comum”, “nosso português”, “nossa língua comum”, “língua portuguesa”, “nosso estilo”.

pioneiros de Paranhos da Silva e Batista Caetano, no início da década, e de José Veríssimo e Sílvio Romero, na sua segunda metade, dando à questão contornos menos imprecisos.

Desse grupo, se pode destacar a importante contribuição de Sílvio Romero ao discriminar os sentidos em que o termo *dialeto* vinha sendo utilizado (ROMERO, [1888] 1978): a) impropriamente como sinônimo de língua ou idioma; b) pejorativamente como forma inferior de uma língua; c) como subdivisão de um idioma correspondente a uma subdivisão de um povo.

O português do Brasil, de acordo com o crítico, se enquadraria nessa terceira acepção. Com esse posicionamento, Sílvio Romero fornecia um argumento para o abandono das interpretações do português do Brasil quer como língua nova quer como deturpação da velha¹³⁴. O português, então, seria uma unidade complexa, subdividida já no século XVI em dois ramos autônomos: o idioma europeu e o americano (este chamado por Romero de “lusobrasileiro”, “lusamericano” ou “português do Brasil”). O processo dessa divisão é sintetizado pelo mesmo autor da seguinte forma:

A língua portuguesa, cuja origem, fosse qual fosse, não vem aqui a propósito indagar, era falada por um pequeno povo da Europa. No século XVI, descoberto o Brasil, passou ela com os colonos a este solo. A corrente bifurcou-se, portanto.

Como as línguas são organismos que se desenvolvem e transformam, esse fato foi-se dando no Brasil e em Portugal ao mesmo tempo, isto é, tanto aqui como lá a língua se foi desenvolvendo, ou alterando, como quiserem.

Desde que a corrente se tinha bifurcado, cada um dos veios novos começou a modificar-se à parte, independente um do outro. A língua não é hoje em Portugal a mesmissima de 1500, não é também no Brasil.

Acresce que, não sendo as modificações feitas de acordo entre os dois países, o que seria por natureza impossível, o português do Brasil difere hoje muito do de Portugal. E isto é um fato orgânico do desenvolvimento lingüístico e não há aí motivo para mágoas e zombarias (ROMERO, [1888] 1978, p. 315-316).

¹³⁴ Edith P. Pinto sugere ter sido Sílvio Romero o primeiro autor brasileiro “a assinalar a impropriedade do conceito de *superioridade* aplicado às línguas” (PINTO, 1978, p. XXXIII), se referindo ao texto de 1888 daquele autor. Batista Caetano, entretanto, já havia enfaticamente colocado, na Introdução dos seus *Rascunhos sobre Gramática Portuguesa*, de início da década de 1880, que a língua de Portugal e a do Brasil eram apenas “diferentes, e mais nada” (CAETANO, [1881] 1978, p. 210).

Na trilha do pensamento dialetista de Romero, boa parte dos estudos sobre a língua na penúltima década do século XIX marca uma posição militante a favor da diferenciação do português do Brasil em relação ao de Portugal.

No final dos anos 1880, E. P. Pinto (PINTO, 1978, p. XXXIV) compreende estar encerrado, no Brasil, “o apogeu dos dialetistas”, se abrindo a partir daí, segundo ela, “o reinado dos puristas”, que perduraria até o limiar do movimento modernista na década de 1920, a par, no entanto, da persistência do debate sobre o “dialeto” brasileiro e mesmo de manifestações anti-puristas diversas ao longo de todo o novo período, conforme destacarei adiante.

A reação purista consistirá numa tomada de posição explícita contra a idéia do dialeto brasileiro e uma revitalização do apego aos clássicos e às normas da gramática, caracterizando o chamado movimento “legitimista” (PINTO, 1978), para o qual convergirão escritores, gramáticos e filólogos nacionais, a exemplo de Rui Barbosa, João Ribeiro, Laudelino Freire, Visconde de Taunay, Euclides da Cunha, Coelho Neto, Olavo Bilac, Carlos de Laet e Ernesto Carneiro Ribeiro.

O radicalismo das posições puristas se caracterizará por uma retomada conservadora da questão dos neologismos (brasileirismos e galicismos) e da colocação pronominal. O período registrará o aparecimento de publicações de listas de galicismos e seus substitutos vernáculos, assim como de opúsculos sobre colocação de pronomes (ver ALENCAR, M. [1919] 1978).

No que diz respeito aos neologismos, que os dialetistas entendiam como forma de enriquecimento e diferenciação da língua do Brasil, os puristas passaram a rejeitá-los de modo geral, sobretudo os galicismos e os brasileirismos, aceitando apenas os acréscimos vocabulares “necessários”. A aversão aos galicismos então será retomada na década de 1890 com os mesmos matizes de cruzada cívica da época de Alencar. Já os “brasileirismos”, oriundos da fala popular, estes serão rebaixados ao *status* de “peculiaridades” lingüísticas, em acréscimo às já constatadas no português de Portugal; portanto, como “realidade à margem” da língua (PINTO, 1978, p. XXXVII).

Edith P. Pinto vê no movimento purista uma mudança do *status* atribuído ao escritor brasileiro: se para os românticos este seria um mediador entre a língua popular oral e a língua escrita literária, responsável pela depuração das formas a serem incorporadas à língua

nacional, para os puristas da década de 1890 em diante, voltará a ser o “guardião da vernaculidade”, expurgador das formas populares¹³⁵.

A intervenção purista no debate sobre a língua do Brasil não impedirá, no entanto, a continuidade da discussão sobre a autonomia lingüística e literária brasileira. Ao invés de um ocaso desta posição e uma prevalência daquela outra no final da década de 1880, como sugere Edith Pimentel, o que parecem indicar os variados textos produzidos até cerca de 1920, conforme a própria compilação da autora, é um acirramento do confronto, fato também observado por Guimarães (1996, p. 134)¹³⁶. Para esse autor, entre a década de 1880 e as primeiras décadas do século XX, ocorre um confronto de posições que enfatizam as diferenças entre o PB e o PE, sobretudo tendo como referência a oralidade, e posições que defendem a unidade do idioma comum, com ênfase sobre a modalidade escrita. Do primeiro lado da questão, podemos citar Sílvio Romero, Araripe Jr., José Veríssimo, Taunay, etc.; do outro, João Ribeiro, E. Carneiro Ribeiro, Rui Barbosa, Laudelino Freire, etc.

A persistência do debate em torno da língua “brasileira”, para além da década de 1880, pode ser confirmada ainda nos *Estudos de Literatura Brasileira*, de José Veríssimo, publicados em 1907 (VERÍSSIMO, [1978a]). Num excerto dessa obra compilado por Edith Pimentel, o autor afirma que, nos anos imediatamente anteriores àquele em que escrevia, portanto nos primórdios do século XX, a discussão sobre a “velha e debatida questão” da língua portuguesa no Brasil estava novamente em pauta.

Analisando as publicações do período, Veríssimo se coloca em defesa de uma posição moderada, sob o argumento de que o “progresso das línguas regularmente feito” é, por um lado, impossível de ser obstruído quer pela ação de gramáticos ou literatos, quer pelos preconceitos puristas ou clássicos; por outro lado, também não pode ser apressado “pelo influxo pessoal dos ignorantes, dos maus escritores, dos neologistas”. Aprova assim os que, então, a despeito de exageros puristas, refreavam a “marcha apressada” do “português do Brasil”; ao mesmo tempo, condenava, corajosamente, o artificialismo do “obsoleto Latino

¹³⁵ Em texto de polêmica travada em 1888 com Carlos de Laet, Araripe Jr ([1888] 1978a p. 239) informa que naquele momento seu antagonista e também o gramático João Ribeiro estavam empenhados em trabalho de expurgo dos chamados “brasileirismos” dos livros nacionais.

¹³⁶ Esse confronto também se manifestará no discurso dos manuais de Português analisados neste capítulo.

Coelho”, do “anacrônico quinhentista Castilho” e do “arcaísta” Rui Barbosa, os três tidos como altos representantes do vernaculismo¹³⁷.

A propósito da questão da vernaculidade, Veríssimo entende que esta deveria ser abordada tendo em vista os “fatos da linguagem”, expressão utilizada como título de uma publicação feita por Heráclito Graça, em 1904 (GRAÇA, [1904] 2005), na qual faz reparos aos três volumes das *Lições Práticas de Língua Portuguesa* e ao volume *O Que se não Deve Dizer*, publicados pelo purista Cândido de Figueiredo por aquela época¹³⁸. O livro de Heráclito Graça marca uma tomada de posição importante naquele momento frente à tendência purista. O autor é também citado como novo valor nos estudos “científicos” da língua no Brasil por Maximino Maciel no seu retrospecto sobre o ensino da língua portuguesa mencionado páginas atrás. Assim, mesmo sem ter Heráclito Graça de fato inaugurado uma orientação nova e consistente no estudo da língua no Brasil, conforme acentuará Veríssimo, o modo como é referido por outros autores constrói para ele um lugar na história da língua portuguesa como *autor cientista nacional da linguagem* que pode ser comparado ao atribuído a Amadeu Amaral a partir da publicação de seu *O Dialeto Caipira*, em 1920.

Veríssimo destaca que, a despeito de Heráclito Graça não ter sido nenhum revolucionário, antes sendo ainda vítima do “preconceito dos clássicos”, com a publicação referida, colocou a questão da vernaculidade no seu “verdadeiro terreno e único sólido: os fatos da linguagem” (VERÍSSIMO, 1978a, p. 258). Entretanto, não tendo aquele autor definido com precisão o sentido da expressão que intitulava seu livro, Veríssimo se propõe a esclarecê-la, a partir do filólogo A. H. Sayce:

Desde que um povo na sua maioria ou totalidade, doutos e indoutos, diz uma coisa de uma maneira, pronuncia-a e escreve-a de certo modo, chama-se a esse um fato de linguagem e esse modo, em que pese a gramáticos e eruditos, é o modo certo de dizer a cousa, embora se ache em desacordo com as regras e normas então em vigor (p. 258)

¹³⁷ Ainda assim, Veríssimo elogia Rui Barbosa, e também João Ribeiro, Heráclito Graça e Mário Barreto, dentre outros, por liderarem, na ocasião, “um bom e útil, e necessário movimento a favor da boa linguagem portuguesa” (*Ibid.*, p. 271).

¹³⁸ A expressão “fatos da linguagem” ingressa no Brasil em 1881 com a gramática de Júlio Ribeiro, que a toma emprestada do lingüista norte-americano William D. Whitney. Seu uso para definir o objeto da gramática marca a orientação dita científica nos estudos da língua no Brasil, em contraposição aos estudos de caráter filosófico até então vigentes.

A expressão “fatos de linguagem”, assim, corresponderia ao uso oral ou escrito da língua sancionado pela maioria ou totalidade de um povo, independentemente de gramáticos ou eruditos. Com isso se fazia uma diferença clara entre os que fazem a língua – o povo, em sentido amplo (“doutos” e “indoutos”), como já havia defendido Alencar décadas antes – e os que a normatizam – os gramáticos (prescritivistas) e os eruditos (puristas)¹³⁹.

Levando em conta tal diferença, Veríssimo enfrenta a questão, já esboçada por Batista Caetano (CAETANO, 1978), da definição da posição *autor-clássico*, em geral estabelecida pelos puristas em função de um critério de antiguidade. Para Veríssimo, segundo um critério outro, por assim dizer “sincrônico”, é clássico o autor que escreve conforme seu tempo: “O autor clássico não é senão aquele que no seu tempo soube reproduzir com segurança a linguagem contemporânea” (VERÍSSIMO, 1978a, p. 259). A imitação dos autores de outras épocas – como faziam artificialmente “Latinos Coelhos”, “Castilhos” e “Camilos” – não passaria então de “macaqueação ridícula” (p. 263-4). Os clássicos, no entanto, mereceriam respeito e veneração por serem “o elo vivo e sempre à mão entre o nosso próprio pensamento e o do passado”. Por isso, Veríssimo acredita que “o programa do escritor e o seu desejo” deveria ser estudar a língua, “nos seus fatos observados com critério e examinados com crítica”, mas também “ler e meditar os seus clássicos”, ainda que sem lhes aceitar tudo ou se deixar “impressionar pelos gramáticos e suas invencionices absurdas” (p. 264).

Um outro aspecto relevante do discurso sobre a língua em José Veríssimo é a proposição de uma norma-padrão para a fala e a escrita culta, baseada na fala dos que “se prezam de cultos” ou da “língua corrente”. A escrita literária, no entanto, segundo o crítico, deveria se valer tanto do uso popular quanto daquele dos literatos.

A partir das décadas iniciais do século XX, ainda antes da virada modernista de 1922, três questões lingüísticas particulares ganharão fôlego no Brasil: a da reforma ortográfica da língua portuguesa, a do estudo da dialeção (interna) no nosso país e a da diferenciação entre o estudo/pesquisa da língua e sua disciplinarização literária, pedagógica e normativa.

Quanto à reforma ortográfica, Edith P. Pinto observa que será a nova questão “lingüística” nacional (ao lado da colocação pronominal) e a primeira manifestação aqui de

¹³⁹ Diferença similar já havia feito João Ribeiro, em 1889, ao distinguir três tipos de gramática: a dos gramáticos, a dos literatos e a do “vulgo”, postulando serem as duas últimas as fontes da primeira. Assim, a propósito da questão da “língua *brasileira*”, observa: “Se o vulgo entre nós fala a língua *brasileira*, aos literatos incumbe vulgarizá-la, que mais tarde não faltarão gramáticos e codificadores” (RIBEIRO, João [1889] 1978, p. 351).

uma “política da língua” (PINTO, 1978, p. XLIV) na medida em que implicava disciplinar, pela escrita, a realidade fonética brasileira.

A variação dialetal interna no Brasil e a necessidade de seu estudo científico são problematizadas por Virgílio de Lemos em 1916 (LEMOS [1916] 1978, p. 439-444). Esse autor, retomando proposições de Sílvio Romero já destacadas, observa que, no Brasil de inícios do século XX, o estudo dos “fatos da linguagem” se ressentia ainda de uma discriminação entre o “problema teórico” e o “problema prático”, urgindo diferenciar “funções” e “jurisdições” competentes. O primeiro problema consistiria em “observar, coligir, estudar e explicar cientificamente os fatos referentes às *modificações e alterações* sofridas pela língua portuguesa na *boca do povo brasileiro*, determinando-lhes as *causas* e formulando-lhes as *leis*”, competindo aos lingüistas sua abordagem; o segundo, tarefa de gramáticos, “pedagogos do bem falar” e “mestres da língua literária e polida”, se trataria de selecionar “as modificações inevitáveis e razoáveis” das que não o fossem, tendo em vista disciplinar e polir a língua e ainda “precarer o espírito dos estudiosos contra as segundas”. Virgílio de Lemos distingue, assim, a investigação científica da língua, segundo “o amor do fato pelo fato”, de sua disciplinarização para fins práticos. No entanto, observa que, no Brasil, os raros e incipientes estudos dialetológicos não seguiam a “orientação da moderna da ciência da linguagem” – para ele, a dos neogramáticos –, estando desvirtuados pelos “processos dogmáticos” da gramática expositiva¹⁴⁰.

Para corrigir tal problema, Lemos defende a investigação lingüística (dialetológica) “com critério e imparcialidade” e a partir da coleta de dados em suas “fontes nativas”. No entanto, tendo em vista a inexistência de condições materiais e institucionais para o desenvolvimento de tal pesquisa em nosso país, propõe uma solução original: encaminha ao 5º Congresso de Geografia, que se realizaria, ao que parece, em ocasião próxima, a proposição de que empreendesse obra “de ciência e de patriotismo” solicitando aos brasileiros de “boa vontade” que recolhessem fatos lingüísticos em seus Estados locais e os remetessem, com as observações possíveis, aos Institutos Históricos estaduais ou instituições congêneres, a fim de que se pudesse então constituir uma obra dialetológica comum sobre a língua em todo o país. Esses dados deveriam ser colhidos com “o máximo critério e sisudez”, cobrindo a fala das pessoas “incultas” e também das “cultas e polidas”, abrangendo toda espécie de “criações

¹⁴⁰ Às regras “dogmáticas” da gramática, no entanto, o autor contrapõe as *leis lingüísticas* dos neogramáticos, tidas como *necessárias e absolutas*.

espontâneas e alterações de linguagem: *fonológicas, morfológicas, léxicas, semânticas e sintáticas*” (p. 444).

Não se sabe se o apelo altruístico e patriótico de Virgílio de Lemos teve os resultados esperados. No entanto, é fato que algumas iniciativas isoladas de descrição de características dialetais em alguns Estados ocorreram a partir de meados da década de 1910, a exemplo dos estudos de Amadeu Amaral sobre o dialeto caipira do interior de São Paulo, parcialmente publicado em 1916, na *Revista do Brasil*, e na íntegra em livro em 1920 com o título *O Dialeto Caipira*; de Antenor Nascentes, sobre o “linguajar carioca” (*O Linguajar Carioca em 1922*, de 1922) e de Mário Marroquin sobre a “língua” do Nordeste (*A Língua do Nordeste: Alagoas e Pernambuco*, de 1930).

Orientação diversa quanto à concepção de língua encontramos, na mesma década de 1910, em Silva Ramos que, em carta publicada na *Revista da Língua Portuguesa* (RAMOS [1919] 1978a, p. 446-450), defende ser a língua uma questão de escolha, dado que existiriam “múltiplas formas de sintaxe”. Assim, continua, “as apregoadas dificuldades da língua portuguesa redundam em facilidade, visto haver muito por escolher”. Não vê também coerência na demanda pela “defensão da pureza e integridade do idioma”, este um dos objetivos da própria revista em que sua carta tinha sido publicada e de cujo grupo de colaboradores fazia parte. Para Ramos:

A língua não é um ser independente, que se pode desagregar de todos os outros aspectos da atividade social a que está intimamente ligada para se considerar em abstrato, é uma resultante necessária da vida coletiva nas suas infinitas modalidades (p. 449).

Nessa fala, está subsumida uma atualíssima concepção sócio-histórico da língua, diversa da visão naturalista de Virgílio de Lemos, assim como da concepção imobilista dos que então pugnavam pela pureza da língua, como o próprio Mário Barreto, a quem Ramos se dirigia em sua carta, e Laudelino Freire, diretor da revista em que escrevia¹⁴¹. Também se tratava de uma concepção de língua à margem dos dualismos vigentes entre puristas e

¹⁴¹ Em trecho de seus *Novísimos Estudos da Língua Portuguesa*, Mário Barreto cita, aprovando, um pensamento de Carlos de Laet que expressa bem a visão purista da língua: “em todo o idioma, depois de cristalizado, isto é, depois de ter adquirido forma definitiva, existem forças conservadoras, que incessantes velam mantendo a figuração glótica e impedindo e contrastando as corruptelas, ou populares ou eruditas” (BARRETO, [1914] 1978, p. 433).

dialetistas. A propósito disso, um ano antes, em um discurso no Colégio Pedro II, Silva Ramos, dando como fato que o “idioma brasileiro”, dialeto do português, seria um dia a língua própria do Brasil, propõe como tarefa dos mestres (professores), secundados pelos gramáticos, legitimar pouco a pouco as “diferenciações” do português do Brasil, dada a sua inevitabilidade (RAMOS, [1918] 1978b).

Além de sua concepção inovadora quanto à língua, Silva Ramos, no texto de 1919, reflete sobre a questão do ensino de língua, revelando também modernas lições de didática das línguas. Quanto à aprendizagem da língua pela gramática, entende que não deveria passar das noções elementares, pois tudo que se aprendia depois em matéria gramatical somente servia para confundir os aprendizes e “fortalecer a crença desalentadora e caluniosa que o português é língua difícilíssima, que só os mestres sabem, e quando sabem” (RAMOS [1919] 1978a, *passim*). Para além da gramática elementar, a aprendizagem da língua se daria pela leitura dos bons escritores, e de preferência os atuais. Quanto à abordagem desses autores pelo mestre, sugere substituir a observação dos “erros” pela explicação das aparentes anormalidades, preferindo, em matéria de língua, a lição dos escritores à dos gramáticos [puristas]. Silva Ramos indicava assim como a questão da língua podia se articular com as questões da ciência e do ensino de uma forma diferente e produtiva.

A questão da língua do Brasil não fica, no entanto, resolvida, como pretendiam os estudiosos e polemistas, ao término do período demarcado por Edith P. Pinto, nem do ponto de vista teórico nem político¹⁴². Ainda assim, os debates e argumentos colocados abriram caminho para o desenvolvimento de pesquisas subseqüentes sobre o português do Brasil em bases mais científicas e tendo como foco as diferenciações lingüísticas internas ao país, como já vinham sugerindo Sílvio Romero e Virgílio de Lemos, por exemplo. Do ponto de vista mais estritamente gramatical, além disso, ensinaram, ainda no século XIX, sobretudo a partir do

¹⁴² Os debates sobre a questão da língua no/do Brasil no século XIX e mesmo no século subseqüente são marcados por uma tentativa de resolver a questão mediante identificação dos autores ora com uma ora com outra posição, em geral antagônicas. No entanto, mais do que fechar uma posição a favor ou contra essa ou aquela filiação, cabe, conforme sugere Orlandi (2002b), compreender os processos mediante os quais foi se constituindo o imaginário de unidade e de homogeneidade da língua nacional sob um “fundo falso” de sua heterogeneidade. Para a mesma autora, o português brasileiro, na verdade, se situa num ponto de “disjunção obrigada”, ou seja, numa “filiação de memória heterogênea”, resultando em dois sistemas simbólicos distintos (o português europeu e o português brasileiro), realidade, no entanto, apagada pelo efeito da mesma materialidade formal, já que “a observância da (mesma) materialidade empírica não deixa ver (desconhece) a distinta materialidade histórica” (*ibid.*, p. 24). Na interpretação discursiva de Orlandi, assim, a língua do Brasil (português do Brasil, português brasileiro ou simplesmente brasileiro) não se define a partir de uma noção abstrata de língua, segundo a qual o PB e o PE seriam a mesma língua por partilharem uma só materialidade formal, nem tão pouco pela constatação de certas diferenças empíricas mais visíveis (fonéticas, morfológicas ou sintáticas), mas sobretudo pelo fato de, a partir da mesma materialidade formal (e suas diferenciações), produzir discursos distintos.

final da década de 1880, a produção das primeiras gramáticas de autores nacionais, que irão promover, segundo Edith P. Pinto, uma “discreta” revisão de algumas matérias gramaticais – a exemplo da colocação pronominal. Também repercutem, por fim, sobre a produção didática, como demonstraremos nas subseções seguintes deste capítulo.

5.1.3 Uma (re)apresentação didática e polêmica da questão da língua no/do Brasil

Situados na subseção anterior os elementos principais da questão da língua no/do Brasil no campo intelectual, passo então à demonstração de como essa questão se (re)apresenta no manual LPCSup. Pretendo demonstrar que esse manual, diferentemente dos analisados nos capítulos anteriores, participa do processo de historicização da língua do Brasil, promovendo, à parte seu caráter doutrinal católico, uma reflexão sobre a língua que poderia favorecer a inscrição histórica do sujeito escolar brasileiro na sua própria história de sentidos.

Variados trechos do manual LPCSup, a despeito de seu uso em geral para a exercitação de pontos gramaticais, estabelecem entre si relações de confronto de sentidos, sinalizando posições no debate em curso sobre a nossa realidade lingüística. Demonstrarei esse fato, a seguir, a partir de exemplos.

Nos exercícios da 22ª lição do LPCSup (1925, p. 264 et seq.), uma série de textos-trechos promovem o confronto de posições de sentido sobre a importância dos “clássicos” da língua. Tais trechos aparecem com títulos próprios e que, de antemão, sinalizam, um discurso polêmico. São eles: “Classicomania” (exerc. 237), “Preguiça de estudar” (exerc. 239), “Estilo dos puristas” (exerc. 243), “Espectro do galicismo” (exerc. 244), “Tres grandes prosadores” (exerc. 245).

Esses trechos são assinados por apenas dois autores – Antonio Sales (trechos 237, 244 e 245) e Cláudio de Sousa (trechos 239 e 245).

Nos trechos do primeiro grupo, Antonio Sales, com ressonâncias alencarianas, critica a vinculação lingüística e literária do Brasil a Portugal (“O passado literario de Portugal é dos portugueses, e não nosso: eles que o zelem e delle, com carradas de razões, se gloriem. Nós cá somos outro povo, habitando outra terra maior e mais quente, sentido e pensando de outra maneiras [...]”, “Classicomania”); a resistência de escritores e estudiosos locais e portugueses

aos neologismos (galicismos), para ele, em nome do “culto do purismo obsoleto e bolorento” (“Espectro do galicismo”); e, ainda, ousadamente, exclui de sua lista¹⁴³ dos “verdadeiros” escritores de seu tempo Rui Barbosa, Machado de Assis e Coelho Neto, porque, segundo ele, “sacrificaram ao preceito classico a originalidade do seu instrumento de expressão, não podendo por isso ser incluídos no rol dos que escrevem em ‘portuguez do Brasil’” (“Tres grandes prosadores”).

Em direção oposta, nos trechos do segundo grupo, Cláudio de Sousa atribui à “preguiça de estudar” a alegação de ausência de vínculo com os clássicos (portugueses) da língua (“Os que apellam por preguiça de estudar para aquella lei ineluctável da evolução, encontram-se accordes em afirmar que nada temos de commum com o passado, a não ser convencional veneração, e que devemos criar a linguagem de accordo com as nossas necessidades, indifferentes às regras que nos traçaram nossos avôs”, “Preguiça de estudar”) e, com ironia, critica a interpretação do estilo dos puristas apenas como cópia dos clássicos, arrolando uma série de metáforas que definiriam negativamente aquele estilo (“Estilo dos puristas”)¹⁴⁴.

Esse confronto de sentidos, favorecido pela proximidade dos textos de uma mesma lição e por um percurso de leitura mais linear, também pode ser verificado entre textos/trechos situados em lições diversas no manual sob apreciação.

É o caso, por exemplo, do percurso de leitura considerando os trechos seguintes: “Classicophobia”, também de Cláudio de Sousa (28ª lição, exerc. 252, p. 281) ou “Vernaculidade”, assinado com as iniciais L.K. (32ª lição, exerc. 363, p. 380) x “Classicos”, de Medeiros e Albuquerque (38ª lição, exerc. 439, p. 455). Nesse caso, os dois primeiros textos se filiam ao discurso de valorização do conhecimento dos clássicos, se afirmando num deles: “[...] não fora a implacavel férula de meia duzia de vernaculistas, e a casticidade de uns poucos escriptores, guardiões do fogo sagrado que herdamos de nossos avoengos, brevemente, em labios portuguezes e brasileiros, mudado já se achára o lusitano idioma em vasconço, algaravia ou enxacoco” (“Vernaculidade”).

¹⁴³ Os nomes dessa lista foram substituídos por reticências no manual, indicando uma intervenção (interdição, censura) por parte dos autores que selecionaram o trecho. Outra intervenção autoral nesse trecho é o título, que trai o seu conteúdo: não se trata de um elogio aos “três grandes prosadores” realçados no título, mas uma crítica ao seu estilo não nacional.

¹⁴⁴ Na página de abertura deste capítulo, parte do primeiro trecho de Antonio Sales (“Classicomania”) aparece em contraste com um outro de Cláudio de Sousa (“Não ha duas linguas”).

Virtualmente os dois trechos de Cláudio de Sousa estabelecem um confronto com o terceiro, de Medeiros e Albuquerque, que dirige para um outro campo discursivo. Nesse texto, o autor afirma, logo de início, o desinteresse dos clássicos da língua: “Eu declaro humildemente que conheço poucos clássicos e que esses não tiveram sobre mim nenhuma influencia” (p. 455).

Outros exemplos de seqüências polêmicas possíveis são as que seguem, todas encerrando questões relativas ao estatuto da língua no/do Brasil (LPCSup, 1925):

a) trechos 4 (“Exigencias descabidas”), 5 (“Exigencias legítimas”), 9 (“Derivação”) e 11 (“Camillo”);

b) trechos 226 (“Humorismo”), 231 (“Neologismo”), 232 (“Propriedades do estilo de Fr. Luiz de Sousa”), 233 (“Mau gosto”), 234 (“Contestação”);

c) trechos 400 (“Dilectação”), 401 (“Influxo do francês”), 402 (“Corromper”).

Somente pelos títulos desses trechos, e pelo contraste deles, já se pode vislumbrar a constituição de relações de sentido polêmicas. Os títulos dos trechos-exercícios no LPCSup, a propósito, são uma manifestação da forma de autoria proclamada nas epígrafes desse manual, conforme já mencionado, uma vez que consistem num acréscimo feito pelos autores-selecionadores dos textos, sinalizando uma orientação de leitura, quase sempre coincidente com as dos autores originais, mas nem sempre (ver nota 143).

Ainda no manual LPCSup, outro funcionamento discursivo favorece a interpretação polêmica dos assuntos: o abundante acréscimo, ao longo de todo o manual, de textos suplementares aos principais de cada lição. Esses textos, em tipo e tamanho de letra diferentes, são identificados sob um variado número de rubricas – *subsídios*, *notas*, *apostilas*, *achegas*, *observações*, *mais observações* (ver Figs. 24a e 24b) –, mas serão aqui referidos pela denominação ampla de *paratextos*.

Tais paratextos vão exercer, de modo geral, duas funções: a) apresentar argumentos, opiniões ou pontos de vista diversos sobre um assunto ou aspecto anteriormente apresentado no texto principal – função mais evidente nos *subsídios* e *achegas* – ou b) complementar ou ampliar informações aí apresentadas, função desempenhada, mais particularmente, pelos demais gêneros mencionados. A frequência, quantidade e densidade de conteúdo desses paratextos chegam a superar, por vezes, o conteúdo principal da lição, resultando assim num efeito de saturação do sentido, que comumente se traduz como erudição.

LIÇÃO QUINTA

Do Numero dos Substantivos

203. Emprego do plural. — Certos nomes são muito mais usados no plural. Exemplos, os *naipes*: *copas, espadas, ouros, paus*; e, além destes:

afazeres	cadilhos	esgares	matinas	próceres
algemas	calças	esponsaes	melhoras	prolegômenos
alviçaras	calendas	exequias	migas	refens
ambages	cans	fastos	nonas	saturnaes
analectas	ceroulas	fauces	nupcias	sevicias
andas	cetras	fezes	optimates	suissas
annaes	cócegas	finanças	papas	syrtes
artolhas	confins	gatimanhas	parabens	tesouras
arredores	cresecas	idos	páreas	tremoços
arrhas	eustas	lampas	penates	ugalhas
avelorios	damas	lêmures	penetraes	ventas
hexigas	embóras	liçaroos	polainas	vibrissas
bragas	endoenças	manes	primícias	viveres

NOTAS. I. — Certos nomes assumem com a flexão plural significação diferente: v. g. o *bem*, os *bens*; o *dote*, os *dotes*; a *honra*, as *honras*; a *chimica* (sciencia), as *chimicas* (compendios); a *esculptura* (arte), as *esculpturas* (obras); v. g.: "*As liberdades de minha linguagem*." R. BARBOSA. cf. n.º 141, 3.º). — Diz-se: as *novenas* (do Carmo) = a *novena*.

II. — Tem sainete de archaismo e excellente vernaculidade o emprego do plural em: os *proximos*, *bôas noites*, *bons dias*.

204. Emprego do singular. — Certos nomes são muito mais usados no singular. São: 1.º os de sciencias e artes: *a physica, a geometria*; 2.º os de systemas politicos, de doutrinas philosophicas ou religiosas: *o opportunismo, o catholicismo, o paganismo*; 3.º os de certos productos animaes, vegetaes e industriaes: *o leite, o café, o chocolate, a aguaraz, o álcool*; 4.º os nomes abstractos: *a fé, a caridade, o bello, o honesto*; 5.º os nomes de metalles e metalloides: *o enxofre, a platina*.

ACHEGAS. I. — Um torneio de excellente vernaculidade consiste no emprego 1.º do singular pelo plural em: *muita laranja, muita vez, rara vez*, dou-lhe meu *parabem*, e analogas; v. g. "*Antes pode bem ser que rara vez ou nunca se pregasse neste lugar a materia propria deste dia*." A. VIEIRA.

— "*Muito sertanejo derrotado abandona a terra*." G. BARROSO.

— "*E Petrarca, tanto anno, a chorar sonetos*." CAMILO.

— "*Vou todo dia á casa de F.*" S. RAMOS.

— "*Não paga a pena plantar. A formiga come tudo*." M. LOBATO.

2.º do plural pelo singular: v. g. *Veja-se a paginas* 86.

II. — Vem a ser *trôpo* chamado *sinédoche* (v. n. 160).

III. — *Ha muito quem considere* = *ha muitos que considerem*.

205. Collectivo. — Substantivo collectivo é o substantivo que designa varios seres (collegão), mesmo na forma singular.

Figura 24a: Exemplos de paratextos do manual LPCSup (1925, p. 106)

— O colectivo pode ser **determinado** quando indica o numero exacto dos seres da collecção, e neste caso será **multiplicativo**: dobro, triplo, tresdobro, quádruplo, quántuplo, séxtuplo, séptuplo, décuplo, cêntuplo, cemdobro, etc., ou **numerico**: par, parelha, duo, terceto, tetrastico, quarteto, oitava, oitavario, novena, dezena, onzena, duzia, vintena, centena, cento, groza, minuto, hora, dia, quinquidío, semana, mez, anno, decenio, quinquennio, lustro, vicenio, saeculo, etc. — Póde ser **indeterminado**: quando não exprime o numero exacto dos seres da collecção: rebanko, gente, bando, ministerio, despotismo, desproposito, diluvio, barbaridade, enormidade, montoeira, nuve, sodomia, mundão, mundareu, mundo, etc.

NOTA. — Gente, no estylo familiar, emprega-se como attributo e significa forte, habil, esperto, homem prestimoso, v. g.: “Quando era gente, muitas pequei a sessenta, e não me arrependi. Mas hoje...” M. LOBATO.
— “Aprende, Zico, cochichava ella ao filho, o que é educação fina. Isto é que é ser gente.” M. LOBATO.

— O colectivo indeterminado chama-se **especifico** quando sua raiz designa a especie de seres que formam a collecção: v. g. irmandade, meninada, folhagem, etc.

— Chama-se **especial** ou **inorganico** quando a sua significação só depende do uso geral: chuva de balas, cacho de uvas, récova de hóstas, penca de chaves, rór de amigos.

APOSTILAS. I. — Note-se a derivação popular deste ultimo: apherese de horror = grande quantidade. (Numero 124).

II. — Sendo muito conhecido o colectivo, o emprego do determinativo constituiria redundancia viciosa. Não se dirá: a colmeia de abelhas, a caravana de viajantes, o synodo de parochos, o archipelago de ilhas, a quadrilha de gatinos, a resma de papel, mas simplesmente: a colmeia, a caravana, o synodo, o archipelago, a quadrilha, a resma, etc.

— Dir-se-á, porém: feixe de capim, molho de chaves, par de sandálias, censo de alhos, nuvem de gafanhotos, jôgo de dictionariós, alcatêa de lobos, alcatêa de pessoas, etc.

206. Partitivo. — Substantivo **partitivo** é o que designa apenas **parte** do ser, fração de um todo, v. g.: caco de vidro, gomo de laranja, pedaço de queijo, gota de agua, etc., nemigalha, naco, migalha, bocado, pingo, patavina, nadinha, tico, taco, michas, tiquinho, pitada, punhada, manipulo, maunça, manelo, copo (de lã).

OBSERVAÇÃO. — Certos substantivos são **collectivos** em relação aos seus componentes e **partitivos** em relação ao todo de que fazem parte, v. g. minuto é **collectivo** (collecção de segundos) e **partitivo** (de hora); metade é **collectivo** em relação ao sexto e **partitivo** em relação á unidade.

Figura 24b: Exemplos de paratextos do manual LPCSup (1925, p. 107)

A recorrência a paratextos no manual LPCSup reforça o vínculo já mencionado da Coleção F.T.D. com as técnicas de disciplinamento estudadas por Foucault (1987), sobretudo no que se refere ao que este autor denomina “uma anatomia política do detalhe”: a observação do detalhe e seu uso político, mediante um conjunto de técnicas, processos, saberes, descrições, receitas, dados, para “controle e utilização dos homens”. No caso dos F.T.D.s, de modo geral, se trata de tentativa de controle do conhecimento sobre a língua e da relação do sujeito com esse conhecimento. No caso do manual LPCSup, do controle das minúcias descritivas e dos pontos críticos acerca do português do Brasil.

Por outro lado, diferentemente dos procedimentos evidenciados no discurso dos manuais anteriores, o LPCSup favorece com freqüência uma diversidade de posições relativamente ao conhecimento da língua. E isso acontece também pelo recurso aos paratextos. Um exemplo deixará mais clara essa característica.

Nas Considerações Preliminares do exemplar LPCSup (1925), é apresentada uma definição de *dialeto* como sendo “idioma derivado de outra língua que se considera como tipo fundamental ou fonte” (p. 8), de que seria exemplo o *português* em relação ao *latim* (Fig. 25a). Nesse texto principal inicialmente está apagada a discussão sobre o estatuto lingüístico e histórico do português do Brasil. No entanto, *subsídios* arrolados em seguida, os primeiros do manual, recolocam polemicamente a questão (ver Figs. 25a e 25b).

Desses subsídios, um conjunto de oito pequenos trechos de diferentes autores (Heráclito Viotti, Monteiro Lobato, Antenor Nascentes, Laudelino Freire – este autor de três dos trechos –, Leite de Vasconcelos e Alfredo Gomes), podem ser apreendidos três modos de se posicionar sobre a questão da língua do Brasil:

- o dos que entendem o português do Brasil como dialeto ultramarino do português europeu (trechos de Heráclito Viotti, Leite de Vasconcelos e Antenor Nascentes);
- o dos que entendem o português americano e o europeu como única e mesma língua (trechos de Laudelino Freire, Alfredo Gomes);
- o dos que defendem o “português da terra” como língua própria – embora ainda não legitimada –, em concorrência, no país, com a “língua mãe e oficial”, a “variedade” portuguesa do latim (trecho de Monteiro Lobato).

número por assim dizer infinito de formas, na manifestação do pensamento. Estas formas são os *factos da linguagem*.

26. Necessidade. — A linguagem não é um mecanismo creado para formular os nossos juizos.

A linguagem não é criação espontanea de alguma imaginação poética e descritiva.

A linguagem não é, e jamais tem sido, e nunca poderá ser, a expressão completa do que succede em nosso espírito.

A linguagem foi, antes de tudo e acima de tudo, instrumento imprescindivel de comunicação entre os homens.

A necessidade é que creou o nome das cousas, e não só creou este nome, mas igualmente todo o aparelho gramatical.

27. Dialecto. — Chama-se *dialecto* ao idioma derivado de outra lingua que se considera como tipo fundamental ou fonte. Assim, em relação ao latim, o portuguez é dialecto; e são *codialectos* do portuguez; o italiano, o francez, o espanhol, o rumeno.

SUBSIDIOS. I. — “Nos seus respectivos paizes de origem, todas as linguas vivas estão profundamente dialectadas. Na lingua portugueza, registram-se os *dialectos continentaes*: interamnense, transmontano, beirão; os *dialectos insulares*: açoreano, madeirense; os *dialectos ultramarinos*: brasileiro, indo-portuguez, singalez, macauense.

Na espanhola, o catalão, o valenciano, o asturiano, o galego, e o das 16 repúblicas americanas, do Chile ao México.

Na franceza, entre outros, o provençal, o limosino, o gascão, o normando, o picardo, o bretão.

Na italiana, os de quase todas as províncias do Reino, da Sicília ao Trentino, ao ponto de as camadas inferiores da sociedade se não entenderem de aldeia a aldeia, distantes umas das outras poucos kilómetros. Não fazem excepção á regra a ingleza e a alemã. Alguns desses dialectos, em virtude de causas geográficas, históricas, políticas e literárias, tendem a emancipar-se e adquirir fóros de linguas relativamente autónomas.”

HERÁCLITO VIOTTI.

II. — “A grande árvore latina morreu perpetuando a espécie nas filhas que constituem hoje a *familia neolatina*. Bella irmandade. Quatro irmans opulentas de tesouros literários, como a lusa, a italiana, a franceza, a espanhola, e uma outra, humildezinha, entalada no “frege” dos Balkans, a rumena. E todas bem enseivadas, ricas, capazes de a seu turno, reflorirem em prole magnífica de que sairão as *netas da lingua latina*. Óá entre

Figura 25a: Subsídios relativos à noção de *dialecto* (em destaque) no manual LPCSup (1925, p. 8)

nós, já vemos grulhar a netinha número um, subvariedade da variedade portugueza.

E' a lingua da terra, a lingua geral destes 25 milhões de creaturas que somos. Coexiste em nosso territorio ao lado da lingua mãe e official, a portugueza... E a velha lingua mãe, que cá vige mas não viga, abdicará de vez na filha espúria que hoje renega, e desconhece e insulta como corruptora da pureza importada. Cem annos levará isto? Que importa? Cem, duzentos, quinhentos, isso é nada na vida de um povo. E *sinhazinha Brasilina não tem pressa.*"

MONTEIRO LOBATO.

III. — "Com os poucos dados de que dispomos, mal podemos esboçar uma divisão do dialecto brasileiro. Talvez possamos admittir quatro sub-dialectos: o nortista (Amazonas, Pará, litoral dos Estados desde o Maranhão até a Bahia); o fluminense (Espírito Santo, Rio de Janeiro, sul de Minas e zona da mata, Districto Federal); o sertanejo (Matto Grosso, Goyaz, norte de Minas, sertão dos Estados litoraneos desde o Maranhão á Bahia); e o sulista (S. Paulo, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e triangulo mineiro)." ANTENOR NASCENTES.

IV. — "Não falamos nós um simples dialecto, como entendem Leite de Vasconcelos, Julio Moreira, Adolpho Coelho, Mendes dos Remedios, Gonçalves Vianna e Ribeiro de Vasconcelos, senão a mesma lingua em que escreveram Camões, Souza, Bernardes, Herculano, Vieira e Castilho. O dialecto, como o querem aquelles sabedores dos factos glóticos, seria uma forma de relaxação e de desprezo da gramática e do gosto, seria forma de inelegância, obscuridade, e deturpação do saber clássico; seria, em suma, forma de lingua inculta, do sermo rusticus, do sermo castrensis." LAUDELINO FREIRE.

V. — "Os escriptores brasileiros muito têm discutido, no ponto de vista patriótico, si o portuguez no Brasil é, ou não, dialecto. Si chamo dialecto, por exemplo, ao portuguez de Traz-os-Montes, com mais forte razão, ao portuguez do Brasil, ou brasileiro, devo dar este nome." LEITE DE VASCONCELOS.

VI. — "Não ha verdadeiramente dialecto brasileiro. Ha, pelo contrario tendência assinalada, da parte dos que são instruidos, para uniformizar sintacticamente as duas linguas. A tentativa de aproximação fraseológica, cada vez maior, não sofre peias por premeditado odio entre as duas nações." ALFREDO GOMES.

VII. — "O nosso vocabulário é o mesmo, mais opulento com o elemento tupy guarany, e mais alguns termos africanos. Diferenças sintáticas não existem, e as que possam ser salientadas, tão pequenas se nos antolham, que não são suficientes para particularizar uma linguagem." São frases isoladas, de construção nossa, taes como: *vi elle, isto é para mim ver, estava na janella, resido á rua*, e outras que não chegam a assinalar uma diferenciação diversa da construcção sintática lusitana." LAUDELINO FREIRE.

VIII. — "No aspecto em que porém, a querem considerar os glotólogos de além mar, dialecto não é, essa lingua, em que escreveram Gonçalves Dias, Francisco Lisboa e Machado de Assis, e na qual foi vasuda essa *Replica*, que é modelo immortal daquella formosa maneira de escrever que delectava os nossos maiores." LAUDELINO FREIRE.

28. Objecto da gramática. — A' gramática cabe o papel de arrolar e sistematizar, quanto possível, esses inúmeros factos da linguagem, impostos pela necessidade.

Figura 25b: Subsídios relativos à noção de *dialecto* (em destaque) no manual LPCSup (1925, p. 8-9)

Também nas Considerações Preliminares, após a definição do “objecto [objetivo] da gramática” (p. 9-10), que seria arrolar e sistematizar os fatos da linguagem impostos pela necessidade, cinco *subsídios* abordam, de forma polêmica, a questão das partes ou divisão da gramática, apresentando em/para confronto várias propostas: a “antiga” – *etimologia, sintaxe, prosódia e ortografia* – e as “modernas” ou “científicas”, em discussão: *fonologia, morfologia, sintaxe e semântica; lexicologia e sintaxe; fonologia, morfologia e sintaxe; morfologia e sintaxilogia; fonologia, lexicologia, sintaxiologia, semiologia (ou semasiologia)*. Essa abundância de divisões, e mesmo a divergência quanto à escrita de alguns termos, a propósito, pode ser vista de forma negativa, como sintoma de confusão ou anarquia. A meu ver, no entanto, é uma manifestação da diversidade de pensamento da época sobre a matéria, assim como da busca por uma nova identidade para a gramática em face da ruptura com sua forma e orientação tradicionais.

Essa ruptura, naquele momento, era relativamente recente, uma vez que deflagrada apenas algumas décadas antes, tendo como marcos, inicialmente, nos meios “científicos” locais, a publicação da gramática de Júlio Ribeiro, em 1881, e, alguns anos depois, no âmbito do ensino, a aprovação, em 1887, do programa oficial para os Exames de Preparatórios elaborados por Fausto Barreto. Antes de prosseguir a análise do manual LPCSup, vale lembrar alguns detalhes desses acontecimentos decisivos no campo da ciência e do ensino da língua no Brasil.

A publicação da *Gramática Portuguesa* de Júlio Ribeiro, em 1881, vem sendo apontada como momento fundador de uma ruptura no modelo gramatical vigente no Brasil, que, até então, tinha como principais textos disciplinadores as gramáticas portuguesas de Reis Lobato (*Arte da Gramática da Língua Portuguesa*, de 1770), e de Jerônimo Soares Barbosa, (*Gramática Filosófica da Língua Portuguesa ou Princípios da Grammatica Geral Aplicados a Nossa Linguagem*, de 1822). A ruptura com esses autores se refere à adoção de uma nova concepção de gramática e de língua, em sintonia com princípios e métodos da nascente “ciência da linguagem” novecentista¹⁴⁵, em contraposição às concepções tradicionais, de caráter filosófico e normativo. Daí a definição da gramática em Júlio Ribeiro como

¹⁴⁵ No decorrer do século XIX, o “estudo científico da linguagem” se desenvolve segundo diferentes concepções de língua: como organismo vivo (gramática comparativa ou histórico-comparativa), como fenômeno psíquico (neogramáticos) ou “sociológico” (William D. Whitney e Michel Bréal). Para uma abordagem da constituição do campo da Linguística no século XIX, ver Câmara Jr. (1986) ou Faraco (2005).

“exposição methodica dos factos da linguagem” (RIBEIRO, Júlio, 1881, p. 1), afirmação a que se segue a de que “o estudo da grammatica não tem por principal objecto a correcção de linguagem”. A ruptura com os modelos portugueses, no entanto, só é assumida explicitamente por J. Ribeiro no prefácio da 2ª edição de sua gramática, saída em 1884, onde declara:

As antigas grammaticas portuguezas eram mais **dissertações de métaphysica** do que **exposições dos usos** da lingua.

Para afastar-me da trilha batida, para expor com clareza as leis deduzidas dos **factos do fallar vernáculo**, não me poupei a trabalhos (RIBEIRO, Júlio [1881] 1899, p. I).

Júlio Ribeiro adere às novas doutrinas lingüísticas (ou glóticas) em voga naquele momento, especialmente as do alemão Max Muller e do norte-americano William D. Whitney, estes os dois primeiros autores a quem Júlio Ribeiro dedica sua gramática e, segundo Mattoso Câmara (CÂMARA JR., 1986, p. 56 *et seq.*), os precursores de um “estudo geral da linguagem” (ou “lingüística geral”) diferenciado da especulação abstrata, característica das gramáticas filosóficas.

O Programa de Português para os Exames de Preparatórios ao ensino secundário elaborado em 1887 por Fausto Barreto, professor do Colégio de Pedro II e intelectual renomado, co-autor da famosa *Antologia Nacional*, tinha a mesma orientação inovadora da gramática de Júlio Ribeiro, sendo considerado um divisor de águas no ensino oficial da língua no Brasil. Esse fato é destacado pelo próprio Júlio Ribeiro no ano mesmo de aprovação daquele programa¹⁴⁶. Vejamos, a seguir, os argumentos desse autor.

Em artigo de 17 de abril de 1887, publicado em seu jornal *A Procelária*, Júlio Ribeiro (RIBEIRO, Júlio 2007, p. 85 *et seq.*) saúda o Programa de Fausto Barreto, observando ser ele “organizado scientificamente, sobre as bases largas, solidas da sciencia da linguagem”. Na opinião do gramático paulista, “nada se olvida no programma, de tudo se trata”; quanto à orientação teórica, não traz “nada de superfetações escolasticas, nada de metaphysica medieval: quer-se o que se deve querer; exige-se o que se deve exigir”.

Dentre as inovações do programa, Júlio Ribeiro destaca a divisão das matérias em duas partes: Lexeologia e Sintaxe; na primeira, estando incluída a Fonologia, a Morfologia e a

¹⁴⁶ Também Maximino Maciel, cerca de trinta anos depois, em 1910, no apêndice de sua *Gramática Descritiva* aqui já mencionado, destaca a importância do Programa de Fausto Barreto.

Taxeonomia (estudo das classes de palavras). Nessa nova forma de apresentação dos conteúdos gramaticais, elogia também a inclusão da Ortografia como “departamento” da Fonologia (e não como divisão à parte) e ainda a adoção da “denominação científica” *morfologia* para o estudo da forma das palavras¹⁴⁷.

Essas observações ressaltam também os pontos de conflito entre a nova e velha orientação dos estudos gramaticais e do ensino em fins do século XIX no Brasil, conflito esse que o gramático ilustra com uma crítica às “doutrinas e ensinamentos caducos” de uma gramática portuguesa então adotada oficialmente num curso de Direito da Capital do Império. Tal gramática, segundo Júlio Ribeiro, ainda concebia a idéia de princípios imutáveis e gerais das línguas e adotava uma divisão não científica da gramática em Etimologia, Sintaxe, Prosódia, Ortografia¹⁴⁸.

A despeito do pioneirismo de Júlio Ribeiro, é no final da década de 1880, sob o impulso institucional do Programa de Fausto Barreto que ocorre um considerável aumento na produção de gramáticas por autores nacionais, consolidando assim o chamado movimento de gramatização em nosso país¹⁴⁹. Somente no ano de 1887 vieram à luz no Brasil (ELIA, 2003, p. 146-8):

- *Noções de Gramática Portuguesa* (reeditada em 1894 como *Gramática da Língua Portuguesa*), de Manuel Pacheco da Silva Júnior e Lameira de Andrade;
- *Gramática da Língua Portuguesa*, de Alfredo Gomes;
- *Gramática Portuguesa*, de João Ribeiro;
- *Gramática Analítica* (a partir de 1894, *Gramática Descritiva*), de Maximino Maciel.

¹⁴⁷ Ver diagrama da divisão “moderna” da gramática segundo Júlio Ribeiro no Anexo G.

¹⁴⁸ O caráter não científico dessa divisão estava, sobretudo, em privilegiar /o estudo etimológico (considerado não metódico) e não dar o devido realce aos domínios da fonética e da morfologia, então considerados fundamentais na reconstituição histórica das línguas.

¹⁴⁹ Também é preciso destacar que os autores nacionais que assumem a nova orientação no estudo da língua não rompem com os autores portugueses da mesma orientação. Tanto isso é verdade que a gramática de Júlio Ribeiro, desde a primeira edição, é dedicada também aos filólogos portugueses Adolfo Coelho e Teófilo Braga.

Nos anos seguintes saíram o *Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa*, de Antônio Joaquim de Macedo Soares (1888), o *Dicionário de Vocábulos Brasileiros*, de Bauhepaire Rohan (1889) e os *Serões Gramaticais ou Nova Gramática Portuguesa*, de Ernesto Carneiro Ribeiro (1890)¹⁵⁰.

A intensa produção de gramáticas no último quartel do século XIX no Brasil consolida uma tomada de posição frente ao saber sobre a língua não mais como mero reflexo do saber português, mas em relação ao próprio país, contribuindo assim para a legitimação de sua autonomia política e intelectual. Desse modo, a despeito de, em termos de conteúdo, as gramáticas brasileiras produzirem apenas uma “discreta” revisão em relação às gramáticas dos patrícios europeus, como acertadamente indica Edith Pimentel (PINTO, 1978), e de continuarem a se denominar “portuguesas”, o gesto brasileiro de autoria de gramática se inscreve num outro espaço de enunciação, ou seja, na história de constituição do sujeito nacional, no caso, aquele que tem uma língua e que pode falar sobre ela (ORLANDI; GUIMARÃES, 2002, p. 27), antiga reivindicação de Alencar. O processo brasileiro de gramatização, portanto, produz um deslocamento da “autoridade” de falar sobre a língua, antes restrita aos portugueses, tidos como únicos donos dela e de seus instrumentos.

O discurso do manual LPCSup, em diferentes momentos, se inscreve nesse “movimento” de atualização científica nacional. Esse fato pode ser constatado, por exemplo, nas definições de gramática e dos seus tipos (geral, particular, histórica, comparativa e histórico-comparativa), constantes da Parte Primeira desse manual, a dos *Elementos de Linguagem*.

Enquanto os volumes anteriores da Coleção F.T.D./LP aderem à orientação tradicional abstrata e prescritiva da língua, nas definições do manual LPCSup, no entanto, se registra uma mudança para a filiação moderna dos estudos da linguagem, conforme se pode comprovar nas definições da Figura 26, analisadas a seguir.

¹⁵⁰ Anos antes esse autor já havia publicado uma *Gramática Filosófica Portuguesa*, cujo título indica a filiação anterior do gramático.

PARTE PRIMEIRA

ELEMENTOS DA LINGUAGEM

29. Gramática. — É a ciência e a arte da linguagem falada ou escrita. Como *sciência*, faz a exposição metódica dos factos da lingua. Como *arte*, deduz as respectivas regras.

Glótica (do gr. *glotta* = lingua), ou **glossologia** (do gr. *glossa* = lingua) ou **linguística**, é a ciência da linguagem falada ou *sémica fonética* (*semeion* = sinal; *fone* = voz).

Gráfica (do gr. *graphein* = escrever), ou **grafologia** (*logos* = tratado), ou **grafia**, ou **ortografia** (*orthos* = direito), é a ciência da linguagem escrita ou *sémica gráfica*.

Gramática é o conjunto das regras para falar e escrever, deduzidas da observação dos factos da linguagem.

a) **Gramática geral** é a que se ocupa com a sistematização das normas e factos comuns a todas as linguas.

b) **Gramática particular** é a que se ocupa com a sistematização das normas e factos atinentes a uma lingua determinada, isoladamente considerada.

c) **Gramática expositiva** é a que se ocupa com a sistematização orgânica dos factos da lingua na época actual.

d) **Gramática histórica** é a que se ocupa com a sistematização orgânica dos factos da lingua na sua evolução através dos tempos.

e) **Gramática comparativa** é a que expõe, cotejando-os, os factos linguísticos de duas ou mais linguas, congêneres ou não, numa única e mesma época.

f) **Gramática histórico comparativa** é a que expõe, cotejando-os, os factos linguísticos de duas ou mais linguas, congêneres ou não, na sua evolução respectiva através dos tempos.

SUBSÍDIOS. I. — «Princípio muito vulgar e muito disparatado: "as Gramáticas ensinam a falar e a escrever!" Nada mais inexacto, mais falso. A

gramática não ensina a falar; a linguagem é que ensina a gramática. Antes da gramática, já existia a linguagem. Os gramáticos observaram a prática dos escritores, dessa prática deduziram regras, exactas quasi sempre, mas sempre incompletas.

CANDIDO DE FIGUEIRÉDO.

II. — «Desde o nosso Julio Ribeiro, a gramática portugueza mudou de definição, e já não se presume mais a arte de ensinar a falar e escrever correctamente a lingua nacional. Com Whitney, e aprovação de Rui Barbosa, ella ficou apenas o que é — e não é pouco — uma exposição metódica dos factos da linguagem portugueza.»

AFRANIO FEIXOTO.

30. Fonema. — É o elemento da linguagem falada. É um som produzido pelo laringe. A reunião de fonemas constitue o **vocabulo**.

31. Lêtras (latim: *litera*). — São os caractéres que se usam para representar os fonemas.

32. Vogaes. — Ha 5 fonemas *sonóros* ou *vozes*, isto é, que têm som proprio, os quaes são representados por 6 letras chamadas *vogaes*: **a, e, i, o, u, y**, porque o fonema agudo tem duas representações: a latina **i** e a grega **y**.

NOTA. — Quando uma vogal de pronúncia menos forte concorre com outra mais forte na mesma sílaba, exerce função consoântica e chama-se **semivogal**. Constitue **semiditongo** ou **ditongo ascendente**. Todas as vogaes menos a podem ser semivogaes.

33. Consonâncias. — Ha 13 fonemas *explosivos*, isto é que imitam explosão do ar: **bê, dê, guê, lê, mê, nê, quê, pê, tê, rê, nhê, lhê, rrê**. E 6 fonemas *fricativos*, isto é, que imitam fricção do ar: **cê, fê, gê, xê, vê, zê**. São chamados *consonâncias*, porque somente podem ser formados com auxilio de um fonema sonoro (*cum sonare*).

34. Consoantes. — Para grafar estas consonâncias, existem 19 consoantes e 3 grupos consonantae formados pela consoante **h** que não exprime consonância própria.

São: **b, c, d, f, g, h, j, k, l, m, n, p, q, r, s, t, v, x, z; ch, lh, nh**.

Alguns fonemas têm representação superabundante.

APOSTILAS. I. — Os fonemas fricativos são também chamados **proleções fonéticas**.

Figura 26: Definições de gramática e subsídios no manual LPCSup (1925, p. 11-12)

Nas definições dessa figura, ainda que persista na primeira delas a menção à gramática como “arte” (“**Gramática** – E’ a sciencia e a **arte** da linguagem falada ou escrita”), esta noção se refere à dedução das regras dos fatos da língua, e não ao falar ou escrever corretamente, como no discurso tradicional. Além disso, o advérbio valorativo “corretamente”, outro elemento definidor desse discurso, não é mencionado em nenhuma das definições arroladas no material sob análise, mesmo naquela em que se parece retomar esse discurso (“**Gramática** é o conjunto das regras para falar e escrever, deduzidas da observação dos factos da linguagem”).

A comparação desta última definição, do manual LPCSup, com a que aparece no manual LPCSec (1923, p. 3) – “GRAMMATICA – O conjunto das regras que se hão de observar para falar e escrever correctamente uma lingua” – permite flagrar, no deslizamento metafórico de “correctamente” para “deduzidas da observação dos factos da linguagem”, a mudança de ordem de discurso, nos F.T.D.s., do critério normativo-prescritivo para o descritivo¹⁵¹. Essa comparação indica, assim, mais um dos movimentos históricos do manual LPCSup enquanto gesto de interpretação inovador relativamente aos volumes anteriores.

A inscrição histórica inovadora do LPCSup, inclusive, é reforçada pelos *subsídios* vindos após as definições que se está comentado (LPCSup, 1925, p. 11-12), nos quais dois autores de língua portuguesa, Cândido de Figueiredo e Afrânio Coutinho, abordam o tema da redefinição da gramática, o primeiro afirmando a precedência da linguagem sobre a gramática, portanto, da observação sobre as regras; o segundo, registrando a mudança de sua definição, pioneiramente introduzida no Brasil por Júlio Ribeiro e, segundo o trecho, “com Whitney” e “a aprovação de Rui Barbosa”. Nesse segundo *subsídio*, merece destaque a estratégia de citação como forma de legitimar a produção de um conhecimento nacional sobre a gramática¹⁵².

Quanto aos *tipos de gramática*, cabe destacar também que este é um tema introduzido no manual LPCSup, não sendo abordado nos volumes F.T.D. anteriores. A discriminação desses tipos, a partir do século XIX, decorre, em parte, da necessidade de demarcação de fronteiras entre as duas tendências dos estudos gramaticais e lingüísticos em disputa – a

¹⁵¹ Uma discussão preliminar e geral sobre essa mudança de ordem de discurso no Brasil, feita a partir da análise das primeiras gramáticas de autores brasileiros do século XIX (Júlio Ribeiro, João Ribeiro, Maximino Maciel e Eduardo Carlos Pereira) pode ser encontrada em Orlandi (2002b, Segunda Parte, Cap. 1).

¹⁵² Sobre o papel discursivo da citação, ver Orlandi (2002b, Segunda Parte, Cap. 1) e Lagazzi-Rodrigues (2007).

filosófica ou lógica, então tida como antiga¹⁵³, e a “científica”, inicialmente comparativa e depois histórico-comparativa, tida como moderna¹⁵⁴. A presença dessas noções nos programas de ensino, nas gramáticas e nos manuais didáticos em geral é, portanto, um indício do confronto e da mudança de orientações teóricas, que se dá inicialmente pela convivência e às vezes *con-fusão* entre velhos e novos conceitos.

A divisão *gramática geral/gramática particular*, originada da filosofia (ver FÁVERO; MOLINA, 2006, p. 94), convive, nesse momento, com os novos conceitos de *gramática histórica* e *gramática expositiva*, a primeira compreendida segundo a orientação histórico-comparativa, a segunda, também denominada “descritiva” ou “prática”, definida ora “cientificamente” como “exposição metódica dos fatos de uma língua”, ora prescritivamente como “arte de falar e escrever corretamente”.

Nesse momento de transição, a flutuação das definições marca diferentes formas de adesão ou de resistência às novidades científicas no campo da Linguagem. A diferença entre Filologia e Glotologia (ou Lingüística), por exemplo, registra o embate entre o enfoque gramatical dos fatos lingüísticos baseado na escrita e na literatura e o novo enfoque, histórico, baseado nos “usos” da linguagem, que abria a possibilidade do estudo da modalidade oral das línguas.

No manual LPCSup (ver ainda Fig. 26), se ensaia a entrada de uma nova disciplina da linguagem, aí chamada Glótica ou Glotologia ou Lingüística, uma “sciência da linguagem

¹⁵³ Júlio Ribeiro na 2ª edição de sua gramática fala em “**antigas** gramáticas portuguesas”. A primeira edição da gramática de Maximino Maciel, de 1887, trazia como informação adicional, após o título, que era “baseada nas doutrinas modernas”.

¹⁵⁴ Uma síntese esclarecedora desse confronto no Brasil é fornecida por Ernesto Carneiro Ribeiro, em 1890, no prefácio da primeira edição de seus *Serões Gramaticais* (RIBEIRO, Ernesto [1890] 1919, p. X), embora se referindo ainda à vertente moderna naturalista do estudo das línguas:

“Duas direcções diferentes têm dado os escriptores ao estudo da sciencia da linguagem: na primeira o sentido das palavras é tudo, a sua função e o seu valor lógico; a grammatica considerada sob esse aspecto é uma sciencia puramente abstracta, como o é a lógica, a que se vincula intimamente e com que se confunde; na segunda attentam mais nos elementos morphicos das palavras, consideram-na sob seus aspecto material; a grammatica então se torna uma especie de anatomia ou histologia: estudam-se as palavras como compostas de órgãos, estudam-se, para nos exprimirmos assim, os tecidos desses órgãos, os elementos desses tecidos, como nascem e vivem, como crescem, proliferam e defínham, se encorpam e se apoucam, se engrazam e separam, se modificam, se transformam, estacionam, envelhecem e remoçam, aparecem e morrem.

O grammatico não é já um logico, senão um naturalista.

Sob o primeiro aspecto estudaram a grammatica os Gregos e os Romanos; sob o segundo, os grammaticos da India.

Por muitos séculos foi aquella primeira direcção que sempre se deu ao estudo da grammatica; a direcção, porém, a que se dá modernamente a preferencia é a segunda [...]”.

falada ou *sémica fonética*”, em contraste com uma Gráfica ou Grafologia ou Grafia ou Ortografia, “a ciência da linguagem escrita ou *sémica gráfica*”. O esquematismo e indefinição terminológica dessas noções falam por si.

Retomando a consideração do papel discursivo dos *subsídios* e *achegas* no manual LPCSup, cumpre registrar que estes ocorrem para variados temas ou assuntos, se podendo destacar, somente nas partes referentes aos “elementos” e “fatos” da linguagem (1ª e 2ª) do manual, os seguintes: prosódia brasileira, ortografia e sistemas de escrita, neologismo, galicismo (na Primeira Parte); omissão do pronome sujeito, colocação de pronomes, partícula apassivadora, modo imperativo, emprego do infinitivo pessoal e impessoal, análise gramatical (na Segunda Parte).

O tratamento polêmico desses e de outros temas indica que, no momento de publicação do volume F.T.D. LPCSup (década de 1920), estes não se configuravam apenas como meros conteúdos escolares, já fixados, a serem simplesmente repetidos, mas como questões em debate, “questões de língua”.

A estratégia dos paratextos é também recorrente no livro do mestre LPCSup (LPCSup/M, 1928), onde aparece a título de correções formais ou textuais de informações, complemento de conteúdos e, ainda, reiteração de posições ou novas colocações sobre certos temas. Esses outros ou novos paratextos recebem freqüentes abonações de José de Sá Nunes, Mário Barreto, Antenor Nascentes e Said Ali, os dois primeiros marcando posições mais puristas sobre a língua, os dois últimos, mais científicas. Confira-se, na Figura 27, os paratextos do LPCSup/M referentes aos itens 20, 27 e 28 do manual do aluno, parte dos quais podem ser observados nas Figuras 25a e 25b, anteriores.

Os trechos assinalados na Figura 27 indicam variados tipos de paratextos (setas à direita): os dois primeiros corrigem informações (diferença letra/fonema; dialetos castelhanos); o último apresenta um novo posicionamento sobre o tema do item 28 (objetivo da gramática), que funciona, de certa maneira, como contraponto ao texto do livro do aluno: enquanto neste se apresenta uma definição científica da gramática, no *subsídio* do livro do mestre se aborda a questão da correção gramatical.

Ainda na mesma figura, as setas à esquerda indicam um funcionamento paratextual diferente, que é a remissão do leitor-professor a outros textos ou informações situados em lugares diversos do mesmo volume ou do volume do *Curso Complementar*¹⁵⁵.

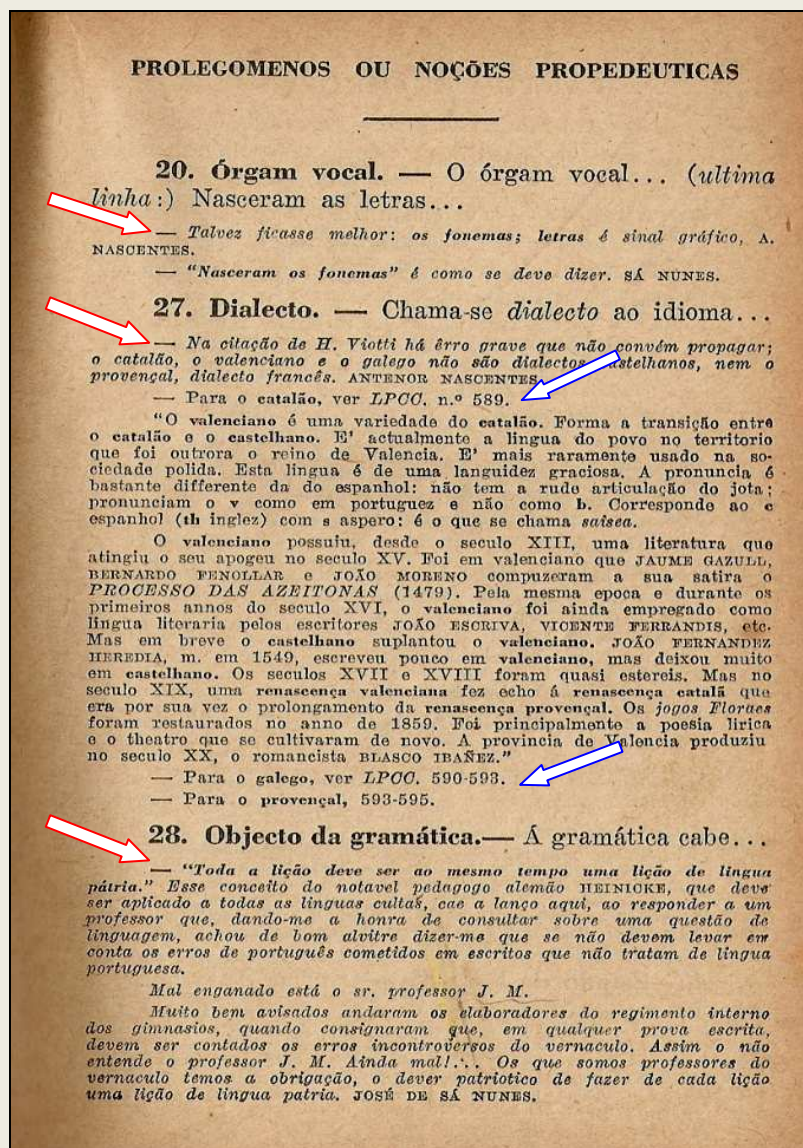


Figura 27: Exemplos de paratextos do manual LPCSup/M (1928, p. 11)

¹⁵⁵ Esse procedimento de remissão é uma outra afinidade entre os manuais LPCSup e LPCC.

Alguns pontos de discussão são abordados com grande complexidade discursiva, se comparado o material paratextual dos manuais do aluno e do mestre. Vejamos uma ilustração disso.

Na Lição Décima Sexta do exemplar do aluno LPCSup (1925), o item 281 (p. 190-191) trata dos “Casos oblíquos ou Variações Pronominaes”. Nesse item, após a descrição dos pronomes (oblíquos) conforme suas funções, três subsídios são apresentados: a) o primeiro indicando a freqüente substituição de *o* por *lhe* (ex.: “Não *lhe* vi estudar a lição/Não *o* vi chegar”); b) o segundo advertindo sobre a inexistência de forma sintética *lhe* (=a *ele*) para certos verbos (ex.: caso de *assistir* = *estar presente*); c) o terceiro refutando a tese de ser o uso do pronome *ele* em função objetiva (“cumprimentei elle”) um “brasileirismo” – “palavra ou syntaxe propria do Brasil” –, já que fato lingüístico registrado entre autores quinhentistas de Portugal; o fenômeno então seria mais propriamente um “pseudo [sic] brasileiro”.

Sobre esse terceiro subsídio, o livro do mestre traz as observações que constam da Figura 28, se constituindo, embora não assim denominados, *subsídios* suplementares.

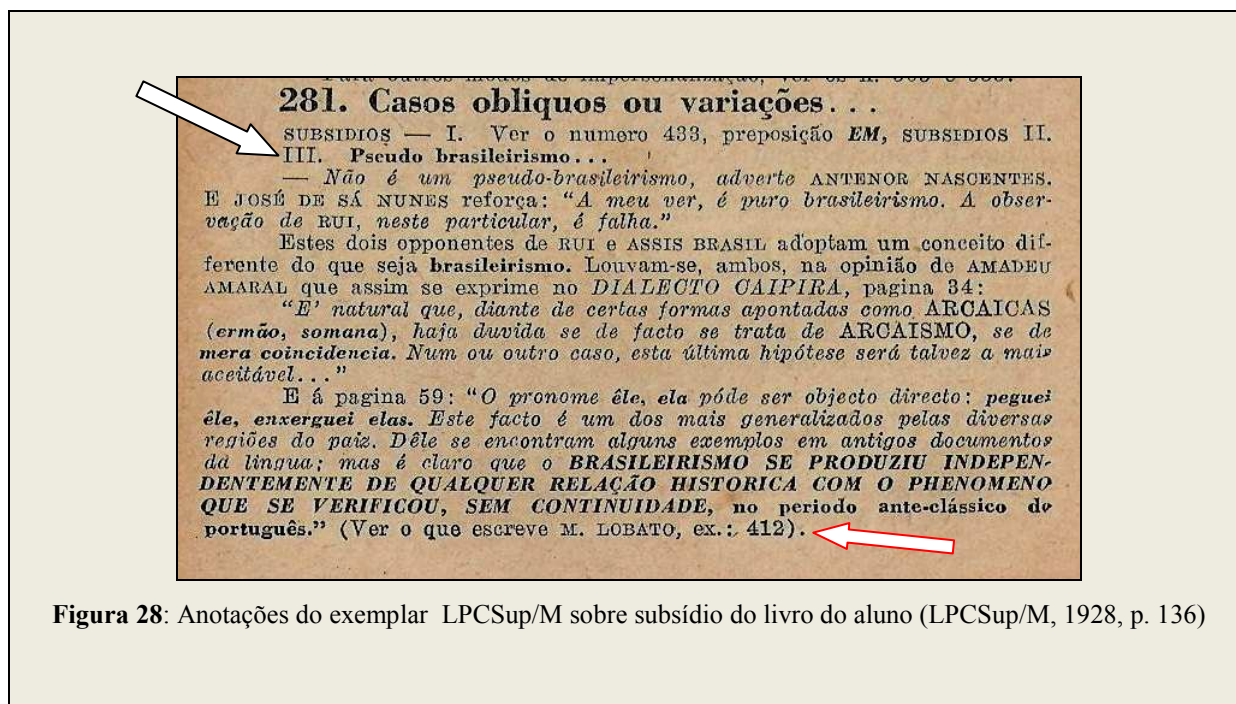


Figura 28: Anotações do exemplar LPCSup/M sobre subsídio do livro do aluno (LPCSup/M, 1928, p. 136)

No paratexto do livro do mestre, chama a atenção o complexo jogo de citações e remissões mobilizado. Inicialmente são colocadas duas posições contrárias ao afirmado no livro do aluno: uma afirmação de Antenor Nascentes, de que o uso do *ele* objetivo não seria pseudobrasileirismo, e a afirmação de José de Sá Nunes, na mesma direção, porém com mais

ênfase, de que o fenômeno seria, na verdade, um “puro brasileirismo”. Essas duas posições, por sua vez, são sustentadas no trecho por referências ou citações a/de três autores: Rui Barbosa, Assis Brasil e Amadeu Amaral. Deste último se reproduz trecho de *O Dialeto Caipira* onde se (contra)argumenta que o uso do *ele* objetivo no Brasil se desenvolveu independentemente do fenômeno do português anteclassico.

Somente até esse ponto, variadas posições já estão postas em/para confronto. Mas o confronto não acaba por aí. Ao final das observações do subsídio do livro do mestre, há uma remissão, entre parênteses, a um texto de Monteiro Lobato, do livro do aluno, utilizado como pretexto para um exercício de gramática (LPCSup, 1925, p. 437, exercício 412). Nesse texto, intitulado “Archaísmo”, Lobato, embora legitimando o uso pronominal “brasileiro”, vê nele a ressuscitação de arcaísmo português. Ao final do texto de Lobato, por sua vez, uma nota remete a um texto do autor quinhentista Fernão Lopes, constante do mesmo exemplar do aluno (LPCSup, 1925, p. 228-229, exercício 198), recheado de ocorrências do pronome *ele* objetivo e a propósito do qual se solicita a atualização dessas ocorrências, entendido isso, conforme se pode deduzir da chave de resposta do livro do mestre (LPCSup/M, p. 192-193), como substituição dos usos com *ele* objetivo pelas formas pronominais oblíquas *o* e *a ele*. No início desse exercício, ainda, uma nota entre parênteses remete ao início da discussão, ou seja, ao subsídio III do item 281 (LPCSup., 1925, p. 191), em que se afirmava o caráter de pseudobrasileirismo do fenômeno sob análise. Assim, o intrincado percurso de sentidos sugerido pelos manuais LPCSup do aluno e do mestre sobre a matéria parece referendar no seu final a interpretação do início .

A despeito disso, o percurso descrito, ao colocar em jogo diferentes posições sobre uma mesma questão, oferece também lugares variados de interpretação, caracterizando os manuais sob análise como **espaços polêmicos de leitura**.

Os trajetos de leitura apontados também assinalam uma forma de organização dos textos do manual didático não exatamente linear e sequencial, mas dotada de certa mobilidade e maleabilidade, mediante a inserção de “links” entre certos trechos, algo similar, portanto, ao funcionamento do hipertexto da era eletrônica atual (CHARTIER, 2002).

Consideradas, pois, essas novas estratégias didáticas introduzidas no manual LPCSup, diria que os paratextos mencionados – incluídas as *notas*, *apostilas* e *observações*, de que não tratei particularmente por terem um funcionamento mais óbvio – são, enquanto *gesto de formulação*, lugares de tentativa de controle dos sentidos sobre a língua e seu ensino, mas que, enquanto *gesto de leitura*, são também lugares de movimentação desses sentidos,

assinalando, nos dois casos, pontos de tensão discursiva, de sentidos em disputa. Esse fato dá ao manual LPCSup, em termos de abordagem da língua, uma feição mais polêmica do que os volumes precedentes já comentados. Daí seu caráter inovador.

O funcionamento polêmico de grande parte dos trechos selecionados para os exercícios e dos paratextos que complementam e discutem a matéria principal do manual LPCSup, no entanto, contrasta com o formalismo das propostas de exercício no mesmo material. A partir dos trechos mencionados acima que tratam da definição de *clássico* e sua relação com a língua do Brasil, por exemplo, são propostas atividades formais de reconhecimento de “espécies” de verbos (exerc. 237), tempos verbais (exerc. 252), advérbios (exerc. 439) e objetos diretos (exerc. 363). Esse, aliás, à exceção dos “estudos analíticos” de textos ao final de cada lição, é o único tipo de exercício do manual no que se refere aos conteúdos de língua.

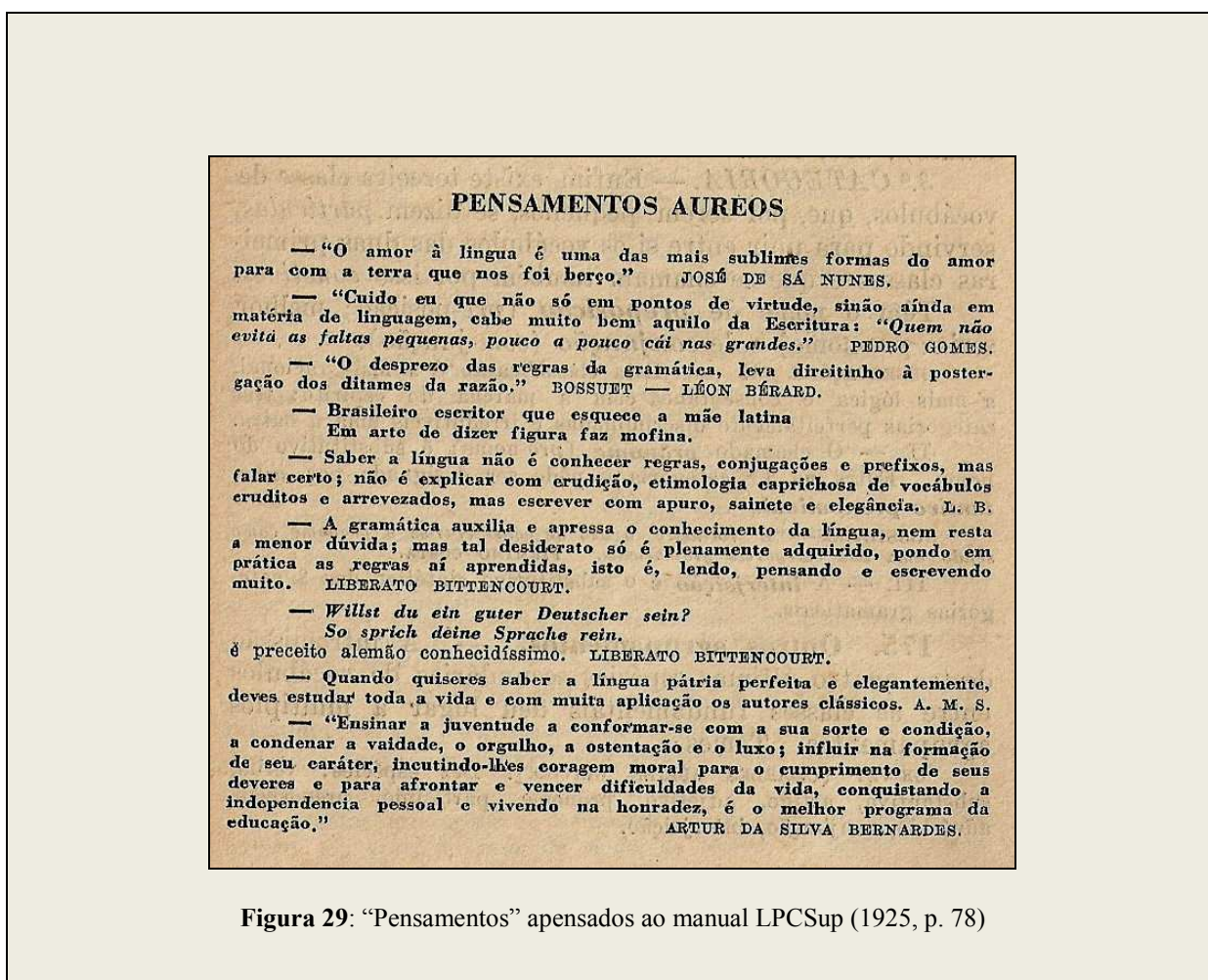


Figura 29: “Pensamentos” apensados ao manual LPCSup (1925, p. 78)

O manual LPCSup não deixa de marcar também posições mais doutrinárias ou menos abertas à polissemia, situadas estrategicamente em certos textos incidentais. Ao final das Considerações Preliminares e da Primeira Parte, por exemplo, grupos de “pensamentos” (epígrafes deslocadas) dirigem para efeitos de unidade entre língua/caráter, língua/unidade política, língua/purismo ou vernaculidade, língua/razão, etc. Confira-se na Figura 29, anterior, o exagero epigráfico dos “pensamentos áureos” colocados no final da Primeira Parte do volume LPCSup, mais um efeito de saturação nesse material.

Em contraste com a solenidade desses pensamentos, no entanto, no mesmo ponto, porém no livro do mestre, isto é, após as chaves de resposta e paratextos da Primeira Parte uma historinha bem humorada sobre a “gramaticomania” nacional é aí apensada (ver Fig. 30).

Além de indicar o recurso didático ao humor, a inclusão do texto da Figura 30 no exemplar LPCSup/M chama a atenção por sugerir, no seu final (ver setas), dois trajetos de leitura para o professor. O primeiro é indicado após nome do autor, Goulart de Andrade, e remete o leitor-professor ao trecho 226, do livro do aluno, mais um texto de Antônio Sales (“Humorismo”, LPCSup, p. 255), em que se aborda, com impagável verve, a falta de entendimento dos gramáticos entre si e dos leitores com estes (“Os senhores grammaticos acabam pondo a gente doida! Ninguem os entende por isso mesmo que elles não se entendem entre si [...]”, afirma o autor no início desse texto)¹⁵⁶.

O segundo trajeto, menos jocoso, remete o leitor à consideração da “resposta” ao texto de Goulart de Andrade, um fragmento de texto de José de Sá Nunes, adicionado no final da segunda parte do exemplar do mestre (LPCSup/M, p. 428). Esse fragmento, mais circunspecto, aborda a importância do estudo da gramática (ver Fig. 31).

¹⁵⁶ Segue esse outro texto de A. Sales a mesma orientação crítica e humorística do “Classicomania”, mencionado no início desta subseção.

O professor Arduino Gonçalves era um desses homens absorvidos completamente pela grammatica. Almoçando grammatica, jantando grammatica, ceitando grammatica, o mundo não passava, aos seus olhos, de um enorme compendio grammatical, absurdo que elle justificava repetindo a famosa phrase do Evangelho de São João:

— No principio era o verbo!

Encampado pela grammatica, e ás voltas, de manhã á noite, com os pronomes, com os adjectivos, com as raizes, com o complicado arsenal que transforma em um mysterio a simplissima arte de escrever, o illustre educador não consagrava uma hora sequer, ás coisas do seu lar. A esposa pedia-lhe, ás vezes, sacudindo-lhe a caspa do paletot esverdeado pelo tempo:

— Arduino, põe essa grammatiquice de lado. Presta attenção aos teus filhos, á tua casa, á tua mulher! Isso não te põe para deante!

Curvado sobre a grande meza carregada de livros, o notavel professor retirava dos hombros a mão cariciosa da mulher, e pedia-lhe, indicando a estante:

— Dá-me dalli o Adolpho Coelho. Ou:

— Apanha ahi nessa prateleira o Gonçalves Vianna...

GOULART DE ANDRADE. (Ler trecho 226).

— Ver a resposta no fim da 2.^a parte, pag. 428.

Figura 30: Texto de orientação humorística apensado ao manual LPCSup/M (1928, p. 23)

“...a verdade é que não se aprende a lingua sem o estudo da gramática, auxiliada pelo dicionário. Deixe lá falar quem quizer. Os detractores dos gramáticos semelham os impios e peccadores, que falam mal dos padres porque estes lhes exprobram sempre os erros e os vicios.

Os inimigos da gramática muito se parecem com os criminosos que têm horror ao Código Penal...

E! que eles falam e escrevem contra as boas normas do falar e do escrever; e vingam-se dos proprios erros e defeitos com atirar apodos de todo o jaez á disciplinadora da linguagem e aos que a applicam e ensinam em defeza do idioma e em beneficio da pátria comum...

Bem dizia o velho ERASMO que “NÃO HA BURRO QUE SE ENTRIS-TEÇA PELO FACTO DE IGNORAR A GRAMÁTICA”.

Se quizer continuar...” JOSÉ DE SÁ NUNES. (A CRUZADA, anno III, n.º 6, pagina 157. Curitiba).

Ver a impugnação p. 23. Também ex. 299.

Figura 31: Texto sobre a importância da gramática (“resposta”) apensado ao manual LPCSup/M (1928, p. 428)

No final do trecho de José de Sá Nunes, ainda, se remete o leitor-professor de volta ao texto gerador da “resposta”, neste retorno denominado “impugnação”; e também ao exercício 299, do livro do aluno. Esse exercício, por sua vez, apresenta dois trechos (LPCSup, 1925, p. 324-325), um denominado “Grammatica”, de Pedro Gomes; outro, sem título, assinado por João Leda. O primeiro menciona a “dose alta de ironia com que se costuma entre nós desdenhar a gramática” e defende que se deve estudá-la como se estuda botânica ou geologia; o segundo trecho trata da “affinidade de ogeriza á gramática entre os grandes escriptores”.

Esses trajetos de leitura, pelo menos do ponto de vista do leitor-professor, que podia manipular os dois exemplares, o do aluno e o do mestre, demonstram que o fechamento de sentidos para o qual dirigem as epígrafes no final da segunda parte do livro do aluno era e podia ser posta em questão.

Esse aspecto contraditório entre sentidos que tendem para o mesmo e, de outra sorte, para o diferente permite então caracterizar o manual F.T.D. sob análise como lugar de manifestação de um discurso tenso, portanto, carregado de sentidos a interpretar.

O volume do *Curso Complementar – Gramática Histórica* (LPCC, 1926) também se alinha na tendência de historicização nacional e polêmica da língua. Diferentemente do volume que se acaba de analisar, no entanto, mantém o mesmo título geral da Coleção – *Novo Manual de Língua Portuguesa* (ver capa desse manual no Anexo A). Isso se justifica pelo fato de tratar da língua portuguesa do ponto de vista de sua história, o que obriga a falar não somente do português do Brasil, do “lusobrasileiro”, mas de outros “portugueses”, conforme se indicará, brevemente, na subseção seguinte.

5.2 O NOVO MANUAL DE LÍNGUA PORTUGUESA – CURSO COMPLEMENTAR: A LEGITIMAÇÃO CLÁSSICA E ROMÂNICA DA LÍNGUA DO BRASIL

O manual LPCC está dividido em duas partes: uma *Parte Primeira* tratando da história externa da língua portuguesa e de sua origem latina; e uma *Segunda Parte*, em que se descreve a “evolução” das classes de palavras do latim ao português. Nas duas partes, todas as lições são exercitadas a partir de materiais escritos representativos de diferentes fases da língua portuguesa, do século XII ao XX, e segundo uma progressão histórica dos textos selecionados a cada grupo de exercícios (Trechos para Estudo)¹⁵⁷.

A abordagem histórica da língua portuguesa nesse manual é feita a partir da orientação “moderna” dos estudos histórico-comparativos (gramática, filologia ou lingüística histórico-comparativa). Esse ponto de vista permite falar da língua portuguesa como evolução do latim, marcando assim uma abordagem positiva da mudança lingüística (como “evolução” e não como “degeneração”), que repercute sobre o modo como no manual se legitima a nova existência do português no Brasil.

¹⁵⁷ Para detalhes dos conteúdos e atividades desse manual, ver Quadro 2 do capítulo anterior (p. 170).

No manual LPCC, a língua do Brasil será tomada como evolução própria da língua portuguesa quinhentista, e não como dialeto do português de Portugal. Na *Lição Décima Segunda*, item 140, intitulado *O Português em Portugal e no Brasil* (LPCC, 1926, p. 133), a propósito, após enumerar os fatores dos quais dependeriam a evolução de um idioma (a organização do grupo étnico, seu *habitat*, sua história social, suas relações com outros povos, as influências recebidas da “civilização universal”), o manual indica que “aplicado, aos grupos ethnicos residentes **em** Portugal e **no** Brasil, este critério, é facil ver que a evolução lingüística, cá e lá, deve ter rumado por vias diversas” [Pontuação como no original! Grifos meus]. Os *Subsídios* seguintes a essa afirmação reforçam essa idéia. O trecho VIII, de Laudelino Freire, serve como resumo ilustrativo:

No periodo aureo do quinhentismo, por intermedio dos donatarios e colonos, que nos vieram povoar, **recebemos a lingua de Camões**, que aqui por influencia de novos fatores mesologicos se transformou numa “vergontea vigorosa e forte”, e nesta evolução divergente, o falar brasileiro e o lusitano apresentam-se como CODIALECTOS DO PORTUGUÊS QUINHENTISTA. (LPCC, 1926, p. 134)

A evolução própria do português do Brasil, inclusive, é insinuada como superior à do de Portugal, tendo em vista ter o idioma de cá, mais do que o de lá, conservado formas do português quinhentista, conforme se pode constatar no trecho a seguir, *subsídio* do LP de autoria de João Ribeiro:

Muitos dos nossos brasileirismos, e muito da nossa grammatica não passam de arcaismos preservados na America. Sob varios aspectos, como se verifica na questão orthographica, somos tradicionalistas, ou antes, somos indiferentes á tradição de além-mar” (Subsídio VI, LPCC, 1926, p. 133).

Essa tomada de posição a favor da língua do Brasil gera um modo peculiar de falar (sobre) a língua portuguesa: as formulações destacadas não configuram apenas dois, mas três lugares de enunciação sobre o português – o do português de Portugal, o do português do Brasil e o do português quinhentista – e com estatutos diferenciados: os dois primeiros funcionam como referências espaciais, o último como referência temporal. Essa diferença institui o português quinhentista como lugar neutro, referência apenas temporal, não vinculada a um espaço geopolítico particular. Esse “português” é, desse modo, o lugar imaginário da unidade comum, origem comum politicamente neutra dos dois idiomas, o europeu e o

americano. Isso permite falar também do português de Portugal e do Brasil como referências espaciais (português “em” Portugal e “no” Brasil) sem resultar isso numa assunção de superioridade de uma “variedade” sobre a outra, assim como postular, conforme destacado na análise do volume LPCSup, o português brasileiro como idioma com nome próprio – o luso-brasileiro.

A constituição da instância enunciativa comum referida é confirmada no trecho a seguir, da Lição XLIX (*O Portuguez no Brasil*), item 563 (“Entrada no Brasil”):

Na quarta feira 22 de Abril de 1500, na aurora do seculo dos quinhentistas, periodo classico da lingua, avistava PEDRO ALVARES CABRAL, o **BRASIL**. [...]

O idioma luso e o idioma latino haviam tomado posse de novos domínios.

(LPCC, 1926, p. 613, grifos do texto)

Esse trecho se refere ao momento inaugural do Brasil pelo europeu e traz, fato pouco comum no discurso do “descobrimento”, uma indicação do momento da história da língua portuguesa em que se deu tal fato – no século dos [autores] quinhentistas, no [primeiro] período clássico da língua¹⁵⁸. Essa indicação constrói assim um ponto de partida prestigiado para a evolução do português no Brasil.

Um outro aspecto que chama a atenção no trecho destacado é a ênfase sobre a filiação românica do português que aqui foi introduzido: “O idioma luso e o idioma latino haviam tomado posse de novos domínios”, se afirma no mesmo trecho. O imaginário de língua a partir da qual se desenvolve o português do Brasil, desse modo, não tem, no discurso do manual LPCC, uma filiação com Portugal propriamente, mas com o português clássico (o “luso”), evolução do latim. A língua do Brasil começa então apurada, pela filiação “clássica” ao português quinhentista, e tradicional, pela filiação românica.

Pressupondo a mudança lingüística como um fato científico inegável e inevitável, assim como tendo como garantida a vinculação clássica e românica do português do Brasil, a *Lição XLIX* do manual LPCC (p. 614-636) segue tratando, com detalhes, e sem ranços puristas, sobre: as condições “ethnológicas” e “mesológicas” sob as quais se desenvolveu o

¹⁵⁸ O período clássico, conforme define o próprio LPCC (1926, p. 30), compreendeu os séculos XVI e XVII, o primeiro culminando com a obra de Camões, o segundo tendo como nomes estilistas destacados Frei Luis de Sousa, Pe. Antonio Vieira e Pe. Manuel Bernardes.

português no Brasil, o “ambiente culto” e “popular”, a “extensão” e “expansão” do tupi (neste caso, com especial ênfase sobre a gramática do Padre Anchieta), a influência das línguas africanas e tendências dialetais.

Considerados, assim, os elementos até aqui destacados acerca dos manuais LPCSup e LPCC e retomando a perspectiva da relação linguagem/silêncio mediante a qual foram analisados os demais volumes da Coleção F.T.D./LP, algumas novas conclusões podem ser apontadas.

Enquanto o discurso geral dos manuais até o volume LPCSec produz um silenciamento (local) acerca de uma possível abordagem e reflexão sobre a língua portuguesa – de ordem científica, histórica, geográfica e política –, interditando assim a posição sujeito-autor nacional, o dos manuais LPCSup e LPCC configura uma nova relação, caracterizada pela liberação dos sentidos da questão da língua portuguesa no/do Brasil.

Esse funcionamento possibilita caracterizar o discurso desses dois manuais como um movimento de sentidos não mais tendendo à repetição meramente formal ou parafrástica, mas como repetição histórica, portanto, produtora efetiva de sentidos novos sobre a língua portuguesa no/do Brasil. Isso faz deles instrumentos simbólicos que participam da política de nacionalização da língua e de modernização do seu ensino, em curso no país desde fins do século XIX. O movimento de sentidos divergente dos manuais analisados neste capítulo pode então ser interpretado como um retorno dos sentidos recalcados pelos volumes anteriores.

Pensando o discurso do que venho chamando até aqui de “primeira versão da Coleção F.T.D. de Língua Portuguesa” de um ponto de vista mais global, se pode afirmar, por fim, que os dois funcionamentos destacados fazem dessa coleção uma instância simbólica e histórica marcada por orientações de sentido em confronto, não podendo ser considerada a partir de generalizações redutoras sobre a influência francesa ou religiosa católica sobre sua produção.

A partir da década de 1940, novas determinações políticas e simbólicas vão alterar, em parte, a configuração didática e simbólica dos novos manuais F.T.D./LP e seus movimentos de sentido, caracterizando então o que venho chamando de segunda versão da Coleção, de que trato na última seção deste capítulo, a seguir.

5.3 A “NOVA” VERSÃO DOS MANUAIS F.T.D. DE LÍNGUA PORTUGUESA: ACOMODAÇÃO E RESISTÊNCIA

A organização didática da Coleção F.T.D. sob análise até este momento prevalece, conforme já indicado, até cerca de 1942, quando, tendo em vista a Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-Lei 4.244, de 09/04/1942), esse nível de ensino assume uma feição mais definida enquanto etapa de formação intermediária entre a primária e a superior, sendo desmembrado em dois ciclos: o primeiro, com quatro anos, correspondendo ao curso ginásial; o segundo, subdividido em dois cursos paralelos, ambos com três anos: o curso clássico e o curso científico. Por determinação dessa mesma lei, os programas de ensino e suas diretrizes metodológicas passarão a ser rigidamente delimitados pelas autoridades governamentais.

A oficialização nacional do nível secundário, cabe destacar, teve início uma década antes, com a chamada Reforma Francisco Campo, uma série de decretos baixados entre 1931 e 1932, dentre os quais um tratando da organização do ensino secundário – o Decreto nº 19.980, de 18/04/1931. Esse decreto dividiu o nível secundário em dois cursos: um Fundamental, com cinco anos seriados, e um Complementar, com dois, este obrigatório apenas para os candidatos a curso superior e, portanto, não relativo a todas as matérias do primeiro curso. O curso secundário, então, era de fato o Fundamental de cinco anos.

O decreto de 1931 também estipulava que os programas de ensino de todos os estabelecimentos seriam idênticos aos do Colégio Pedro II e elaborados por professores deste colégio. O primeiro programa nacional para o ensino de Português, portanto, resultou dessa determinação, abrangendo, em linhas gerais, nos seguintes componentes (ver VECHIA/LORENZ, 1998, p. 327-328):

- 1ª e 2ª séries: Leitura, Recitação, Composição (oral), Estudo gramatical.
- 3ª série: Leitura, Recitação, Composição (oral e escrita), Estudo gramatical.
- 4ª série: Leitura, Composição (oficial e escrita), Exercícios de estilo, História da Língua Portuguesa.
- 5ª série: Análise Literária, Literatura (geral, brasileira e portuguesa), Composição e estilo.

A Coleção F.T.D./LP, embora compatível com os conteúdos oficiais, se manteve indiferente à reforma da década de 1930, persistindo ao longo dessa década, no caso dos NMLP, com a mesma configuração editorial e didática que vinha adotando antes. As demais

coleções didáticas do mesmo período voltadas para o ensino de língua, ao contrário, em geral se adaptaram às diretrizes oficiais.

A alteração da Coleção F.T.D./LP na década de 1940 ocorre, conforme já referido, para atender às novas exigências oficiais, ainda assim de modo parcial. Na nova configuração, alguns dos volumes anteriores permaneceram e outros foram renomeados e/ou refundidos, ficando distribuídos conforme se indica na Figura 32.

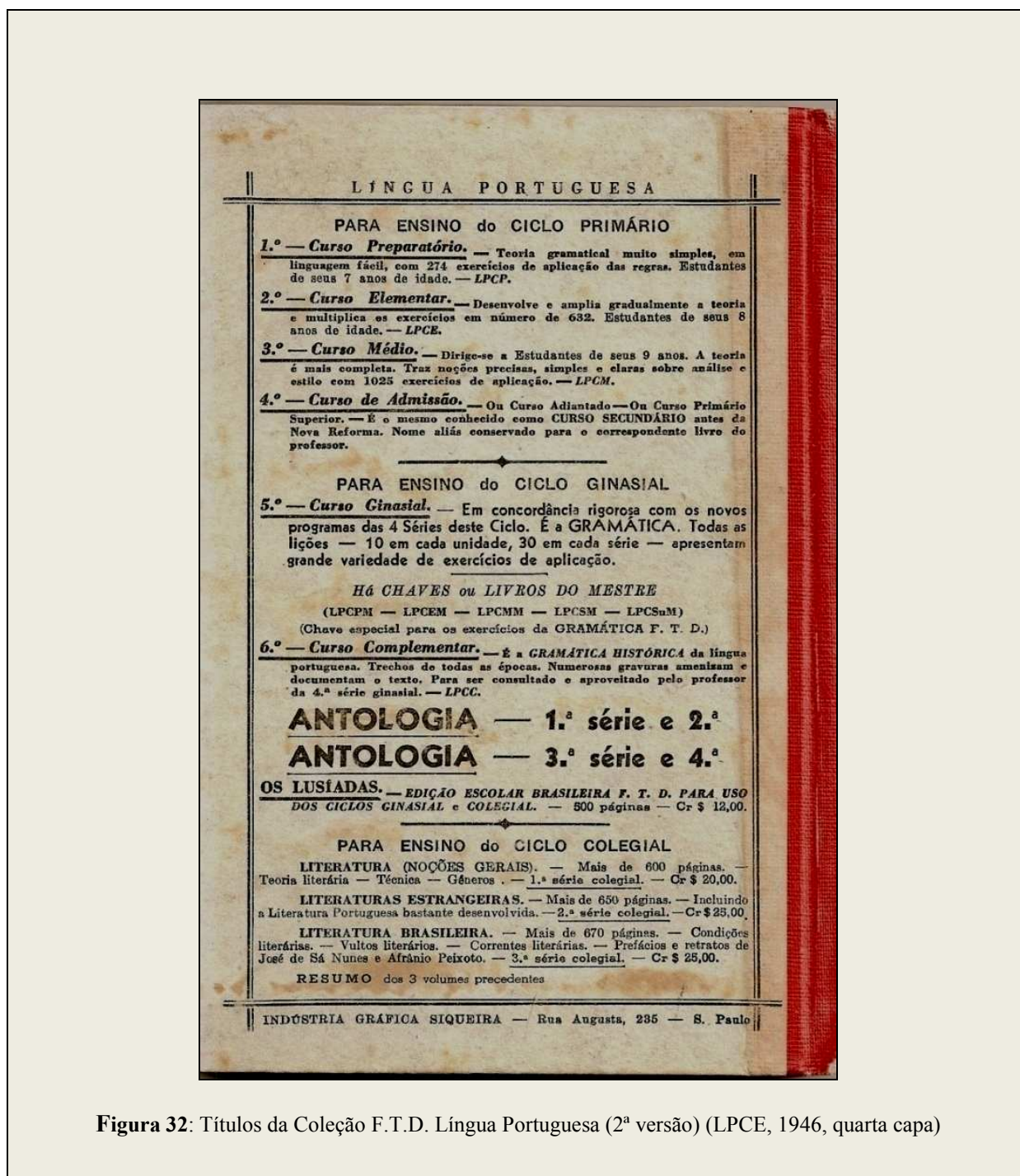


Figura 32: Títulos da Coleção F.T.D. Língua Portuguesa (2ª versão) (LPCE, 1946, quarta capa)

De acordo com a figura anterior, se pode constatar que os novos manuais F.T.D. passaram a ser distribuídos por três “ciclos” de ensino: o primário, o ginásial e o colegial¹⁵⁹.

No ciclo primário, os três primeiros títulos da organização didática anterior (LPCP, LPCE, LPCM) foram mantidos, porém se reduzindo a destinação etária desses três volumes para 7, 8 e 9 anos, respectivamente. A manutenção desses volumes iniciais decorreu, certamente, do fato de nenhuma mudança oficial ter sido feita em relação à organização do ensino primário até meados da década de 1940¹⁶⁰.

Ainda para o ciclo em questão, um “novo” título é introduzido, o *Novo Manual de Língua Portuguesa – Curso de Admissão* (LPAdm, c. 1942), também chamado “Curso Adiantado” ou “Curso Primário Superior”. Esse título resulta da exigência, a partir de 1942, de exame para ingresso no curso ginásial e é, na verdade, uma simples adaptação do volume que, na organização didática anterior, se denominava LPCSec, fato mencionado inclusive na quarta capa sob análise.

Para o curso ginásial, um “novo” volume também é criado, tendo em vista atender as exigências dos programas de ensino de 1942, que dividiam esse curso em quatro séries (ver detalhes adiante). Esse novo volume terá duas edições (Fig. 33), uma em cujo título ainda aparece o epíteto “lusu-brasileira”, sendo denominado então *Novo Manual de Língua Portuguesa Luso-Brasileira – Gramática* (LPG, 1943a), outra em que tal não acontece, sendo então renomeado simplesmente *Novo Manual de Língua Portuguesa – Gramática* (LPG, 1943b)¹⁶¹. Essa mudança de títulos indica o abandono da idéia de uma especialização terminológica para a língua do Brasil. Também na passagem de uma edição a outra, desaparece a divisa Deus-Pátria-Família¹⁶².

Abaixo da folha de rosto do exemplar LPG (1943a), e também em sua quarta capa, se informa que este título “substitui o antigo CURSO SUPERIOR” (grifo do texto). O novo título, no entanto, é uma refundição de lições e atividades dos diversos volumes anteriores da

¹⁵⁹ Na verdade, os editores se confundem com a nomenclatura, chamando “ciclos” os dois cursos do 2º Ciclo do ensino secundário: o curso ginásial, que sozinho constitui o 1º Ciclo, e o curso colegial.

¹⁶⁰ Esse nível de ensino somente será alvo de (re)organização a partir do Decreto-Lei nº 8.529, de 02/01/1946 (Lei Orgânica do Ensino Primário).

¹⁶¹ Para identificação desses exemplares utilizei a datação do *Imprimatur*, que é a mesma para os dois. O exemplar LPG (1943b), no entanto, é mais recente, pois teve sua capa adaptada às determinações ortográficas oficiais de 1943, que aboliu o acento circunflexo da palavra “portuguêsa”, assim ainda grafada no exemplar LPG (1943a).

¹⁶² Capas de outros exemplares da segunda versão da Coleção NMLP/LP podem ser vista no Anexo H.

Coleção NMLP/F.T.D. (sobretudo do LPCSup). Esse fato aparece claramente identificado no exemplar LPG (1943a) pela indicação regular e abreviada, nos enunciados de seus exercícios, dos volumes da versão anterior de onde foram pinçados.

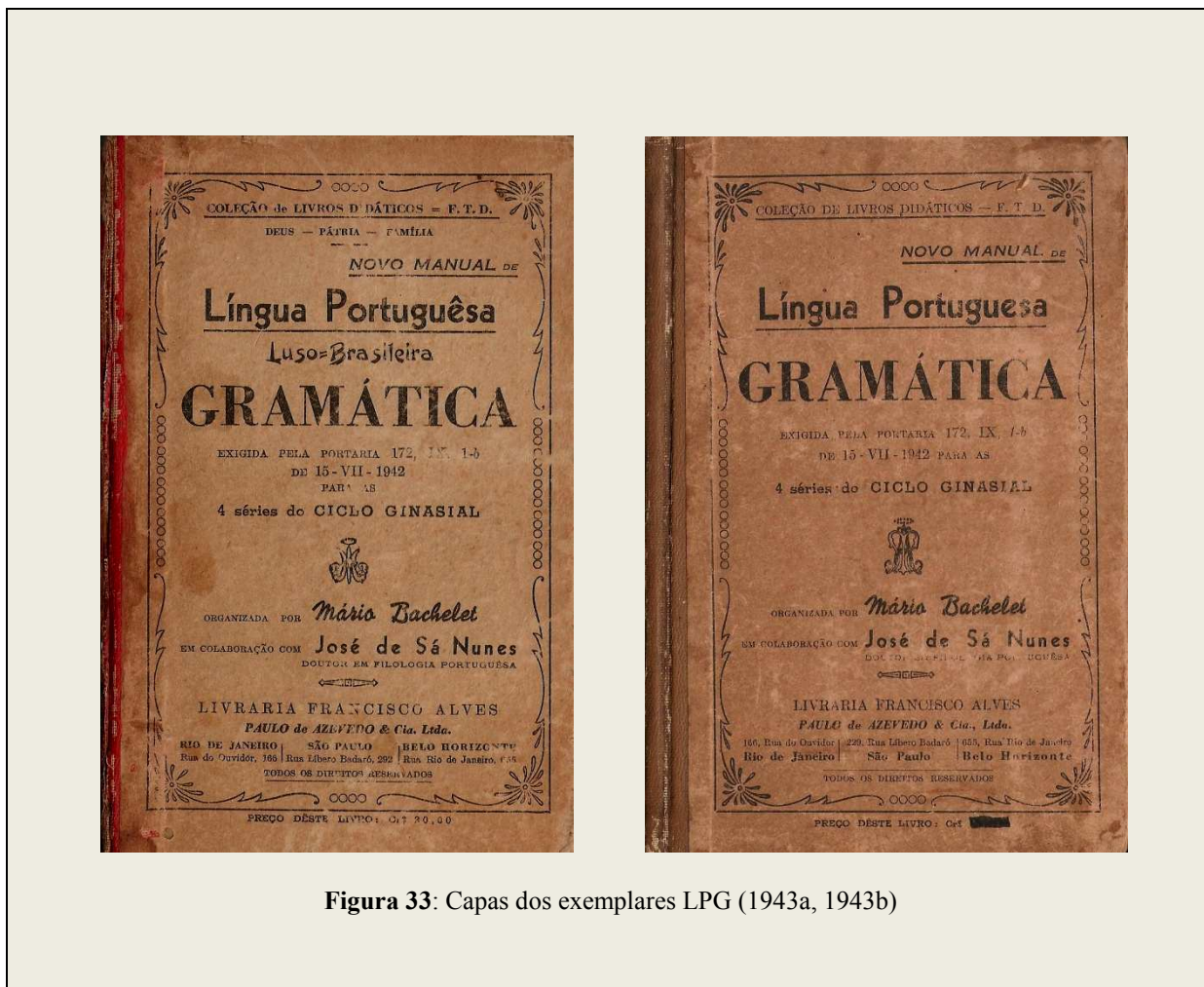


Figura 33: Capas dos exemplares LPG (1943a, 1943b)

Diferentemente do volume LPCSup, que contemplava os conteúdos de língua (gramática, leitura, composição) e literatura (arte literária, história da literatura brasileira), o LPG passa a tratar sobretudo de gramática e secundariamente de composição (alguns exercícios a partir de gravuras e sumários), sendo essa mudança decorrente do atendimento ao programa oficial da disciplina Português para o ciclo ginásial.

O manual LPG teve também uma versão do mestre, intitulada *Exercícios da Gramática* (LPG/M, 1946), trazendo este as chaves de resposta dos exercícios do livro do aluno, acrescidas, aqui e ali, de alguns paratextos.

A nova organização da Coleção F.T.D./LP mantém o volume denominado LPCC, indicado agora para consulta e aproveitamento pelo professor da 4ª série ginásial. Também são mantidas e, portanto, claramente definidas para esse ciclo, as duas antologias da primeira versão, sendo uma destinada às 1ª e 2ª séries, outra às 3ª e 4ª. A edição escolar de *Os Lusíadas* continua na coleção, indicada tanto para o curso ginásial quanto para o colegial.

Os títulos de Literatura (NGL, LE, LB e RL), por sua vez, que passaram a compor a Coleção F.T.D. anos antes das mudanças oficiais de início da década de 1940, foram, a partir destas, distribuídos pelos anos do curso colegial (observar parte inferior da Figura 32).

Os manuais da Coleção NMLP/F.T.D. ganham também um novo indício de autoria. Nas capas dos volumes LPCE (1946), LPCM (1932 [1942/1943?]), LPCAdm ([1942/3?]) passa a figurar a indicação de um organizador de nome Mário Bachelet. Na capa do manual LPG (1943a, 1943b), em particular, além da referência ao organizador, aparece também o nome de José de Sá Nunes, o “amigo” de longa data da Coleção F.T.D., como colaborador (ver ainda Fig. 32). Esses nomes substituem, nos “novos” manuais, as usuais indicações de autoria “Por F.T.D.” ou “Por uma reunião de professores”.

No entanto, a indicação do nome de Mário Bachelet nos F.T.D.s não significa, de fato, um gesto novo de autoria intelectual, já que os volumes em cujas capas aparece esse nome têm os mesmos conteúdos e distribuição dos volumes anteriores, nos quais não se indicava nome de autor¹⁶³. A novidade autoral destacada se trata antes, ao que tudo indica, de uma estratégia editorial em face das exigências Decreto-Lei nº 1006, de 30/12/1938, o primeiro a regulamentar “as condições de produção, importação e utilização do livro didático” no Brasil. A partir desse decreto, os LDs passaram a ser avaliados e autorizados pelo Ministério da Educação, que exigiu constar nos manuais didáticos aprovados e publicados: registro de autorização oficial (na capa), declaração do preço de venda e indicação, por extenso, do nome do autor ou autores, esta última exigência, certamente, visando a identificação dos responsáveis jurídicos pelas obras, em caso de necessidade de punição por descumprimento

¹⁶³ Mário Bachelet corresponde ao nome de batismo do Irmão marista Epifânio, responsável, segundo Megale (2003), pela maioria das obras em português da Coleção F.T.D. brasileira (ver nota 59, p. 84). José de Sá Nunes, por sua vez, segundo epíteto da própria capa do LPG “Doutor” em Filologia Portuguesa, publicou, entre 1937 e 1938, com reedições de 1939 a 1941, uma coleção didática intitulada *Língua Vernácula*, dividida em três volumes: *Gramática e Antologia*, 1ª e 2ª séries, *Gramática e Antologia*, 3ª série, e *Gramática Histórica e Antologia*, 4ª série; também publicou dois volumes chamados *Aprende a Língua Nacional* (sub-título “consultório filológico”), no final da década de 1930. Dados sobre Mário Bachelet e José de Sá Nunes foram obtidos na Estante Virtual, em www.estantevirtual.com.br. Consulta em março de 2009.

da lei¹⁶⁴. A instância jurídica institucional, assim, fazia uma nova entrada na composição material dos manuais F.T.D., agora menos sutil, tornando ainda mais complexa a questão da autoria neles.

A afixação do nome de Mário Bachelet aos F.T.D.s, assim, não altera significativamente o regime de sua produção intelectual e simbólica. O nome do organizador nos volumes LPCE, LPCM e LPCAdm não caracteriza uma vontade de autoridade sobre os sentidos desses manuais, como a legislação oficial, por exemplo, nem também um desejo de unidade entre obra e autor, como indicado por Roger Chartier (CHARTIER, 1999, p. 55). Não diria, no entanto, que a função-autor está ausente dessas obras didáticas; antes que estas não entraram de fato num regime de autoria singular, em que uma obra é associada a um autor, tendo isso efeitos sobre a produção de sentidos.

Já a citação do nome de José de Sá Nunes no volume LPG configura uma situação diferente, uma vez que este é aí identificado como autoridade didático-científica, agregando ao manual um efeito de autoria singular, esboço de uma posição-autor própria legitimada pela afirmação de um nome de autor (ver LAGAZZI-RODRIGUES, 2007). Nesse caso, se vislumbra um movimento de recomposição da dispersão da autoria caracterizado na análise da primeira versão da Coleção F.T.D.

Outras mudanças editoriais na segunda versão da Coleção F.T.D. de Língua Portuguesa decorreram mais estritamente da adaptação do comércio livreiro às exigências oficiais das portarias ministeriais de números 170 e 172, de 11 e 15/07/1942, respectivamente, relativas ao curso ginásial. A primeira portaria determinava o programa das disciplinas dos cursos ginásial e colegial, dentre elas Português; a segunda fornecia “instruções metodológicas” para execução do programa dessa disciplina.

Pela primeira portaria, o programa de ensino de Português foi rigorosamente disciplinado quanto à seleção e gradação dos conteúdos. Os conteúdos e atividades, de forma geral, foram distribuídos em três componentes: Gramática, Leitura e Outros exercícios (vocabulário, ortografia, pontuação, redação, etc.). Os conteúdos de gramática, em particular,

¹⁶⁴ A despeito disso, conforme registra SOUSA (2006), as determinações do Decreto-Lei nº 1006 parecem ter sido implementadas com certa dificuldade, sendo provável a circulação de LDs sem autorização até meados da década de 1940.

foram minuciosamente especificados e repartidos por unidades (três por cada uma das quatro séries do curso ginásial)¹⁶⁵.

A segunda portaria regulou, a partir de então, as “finalidades do estudo da Língua Portuguesa”, a “estrutura do curso de português”, assim como estabeleceu orientações didáticas gerais e particulares sobre o ensino de leitura, gramática e escrita (produção de textos). Essa portaria interveio diretamente na produção dos materiais de ensino, determinando a distribuição da matéria escolar de Português em dois tipos básicos de impresso: um livro de leitura para cada duas séries (1ª e 2ª e 3ª e 4ª), e um volume único de gramática para as quatro séries¹⁶⁶.

O ensino de língua passa então a ser orientado por dois componentes principais: a leitura e a gramática, fato corroborado na formulação das finalidades do ensino de Português do mesmo documento oficial:

- a) a “aquisição efetiva da língua” em termos de expressão correta;
- b) a comunicação do gosto da leitura dos bons escritores;
- c) a formação do espírito e do caráter, bem como a fornecimento de base para a educação literária;
- d) a abordagem da origem românica da “nossa língua”, a fim de mostrar a “nossa integração na civilização ocidental”.

Nessas finalidades, chama a atenção o fato de não se fazer referência ao componente de escrita (redação ou composição).

Com relação à leitura, o documento especifica que os textos selecionados para esse tipo de atividade, no ciclo ginásial, deveriam ser um recurso didático para tornar prático o ensino dos conteúdos de gramática, seguindo este, por sua vez, o princípio racional do exemplo antes da teoria.

O disciplinamento promovido pela legislação oficial sobre o ensino de Português, na década de 1940, configura uma política de língua explícita, que, por um lado, oficializa a abordagem didática prática e racional do ensino que vinha se difundindo nos meios educacionais brasileiros desde o final do século XIX, por outro, impõe uma seleção dos

¹⁶⁵ Mais detalhes sobre essa forma de organização do ensino de Língua Portuguesa virão a seguir.

¹⁶⁶ Daí a redefinição das séries das antologias F.T.D./LP e a criação do volume LPG.

conteúdos considerados relevantes para o ensino de língua. Isso significa, ao mesmo tempo, um ordenamento do ensino e uma restrição às possibilidades de interpretação da língua, na medida em que delimita, de forma estrita, as coisas-a-saber sobre ela¹⁶⁷.

Nessa perspectiva, o “novo” manual LPG terá um funcionamento diferenciado daquele do LPCSup, tendendo a uma compatibilização com o discurso oficial e a uma relação de sentidos menos polêmica, demarcando, além disso, uma tentativa de fechamento de sentidos sobre a língua a ensinar-aprender. Por essa razão, na subseção a seguir, tomo esse manual como unidade de análise básica da segunda versão da Coleção NMLP/F.T.D.

5.3.1 O Novo Manual de Língua Portuguesa – Gramática: o fechamento dos sentidos da língua e do sujeito

De modo geral, o volume LPG é uma resposta às diretrizes oficiais do ensino propostas pelo Ministério da Educação no início da década de 1940, que versavam sobre a seleção de conteúdos, sua distribuição e abordagem didática. Prova disso é que esse manual reproduz em suas páginas, no início da matéria de cada ano, os conteúdos do Programa de Português e suas respectivas Instruções Metodológicas, conforme se exemplifica na Figura 34.

A substituição do volume LPCSup por esse novo manual, assim, é sintoma de uma nova racionalidade didática. O primeiro título, analisado na seção precedente, representa um tipo de manual escolar de Português ainda capaz de erudição e, a despeito de seus matizes doutrinários, promotor de um confronto de sentidos na interpretação da língua do Brasil e, por extensão, de seus usuários. O volume que o substitui – o LPG – em direção contrária, assinala uma outra interpretação dessa língua, mais didatizada, mais disciplinada, mais dócil e, portanto, menos capaz de polêmica. Nesse novo manual, por exemplo, dos tipos de paratextos existentes no LPCSup, permaneceram somente as *notas*, ou seja, o tipo mais tendente à confirmação de sentidos.

¹⁶⁷ O programa de Português anterior para o então curso Fundamental, decorrente da Reforma Francisco Campos (Decreto 19.890, de 18/04/1931), consistiu numa indicação mais genérica dos conteúdos de ensino de Português e, portanto, menos controlada. O mesmo ocorre com o programa de ensino de Português de 1951, decorrente da Portaria nº 966, de 02/10/1951.

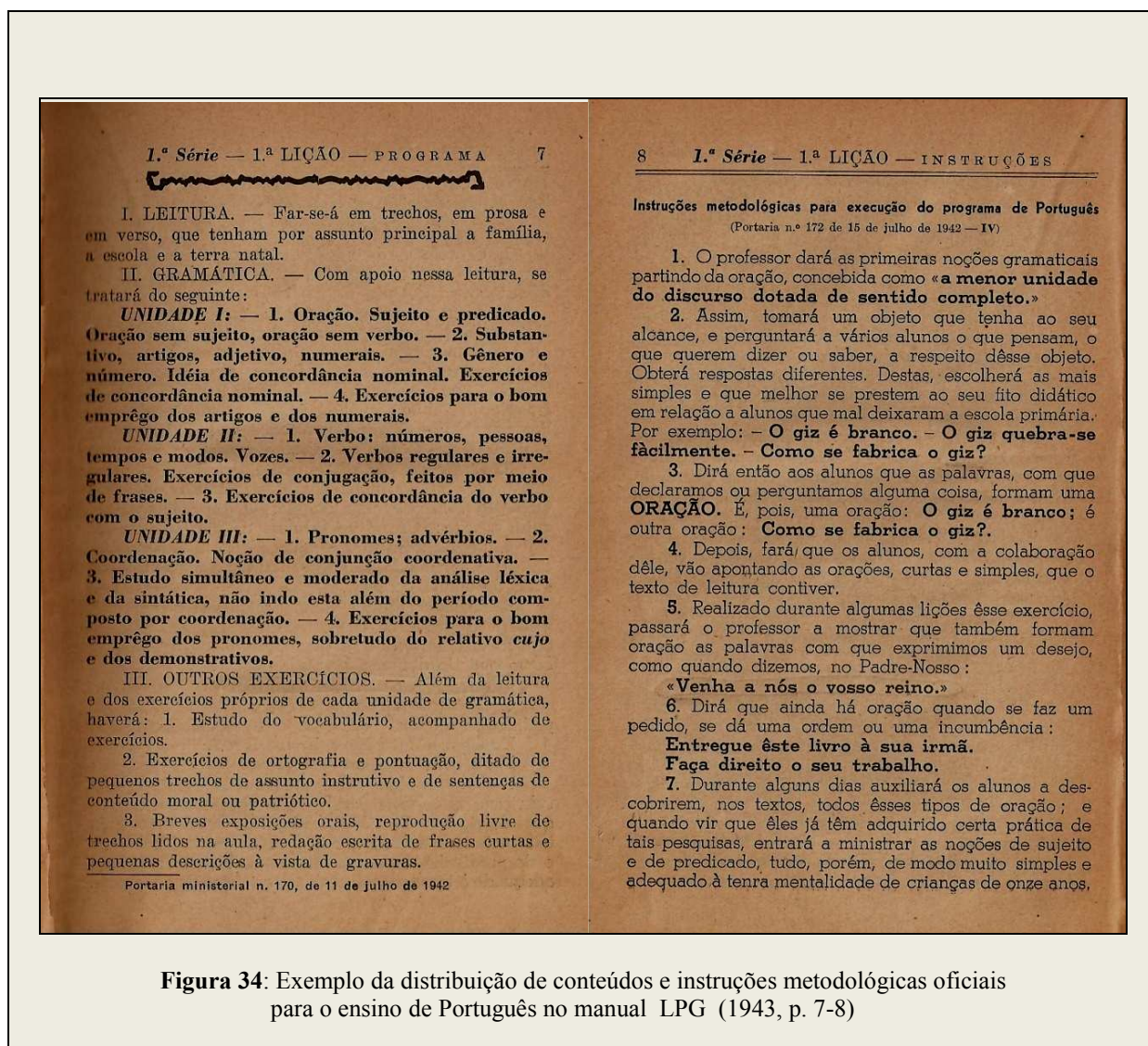


Figura 34: Exemplo da distribuição de conteúdos e instruções metodológicas oficiais para o ensino de Português no manual LPG (1943, p. 7-8)

Uma característica importante do funcionamento do manual LPG, aliás, é justamente a tentativa de fechamento de sentidos para questões anteriormente tratadas de forma mais aberta, a exemplo de temas como *colocação pronominal*, *função do pronome “se”* (na voz passiva sintética), *galicismos*, *análise léxica” e sintática”, sistema ortográfico, português no/do Brasil*, etc. Esses fechamentos vêm, por vezes, claramente marcados no texto do manual, conforme se pode constatar no material das Figuras 35 e 36, comentados a seguir.

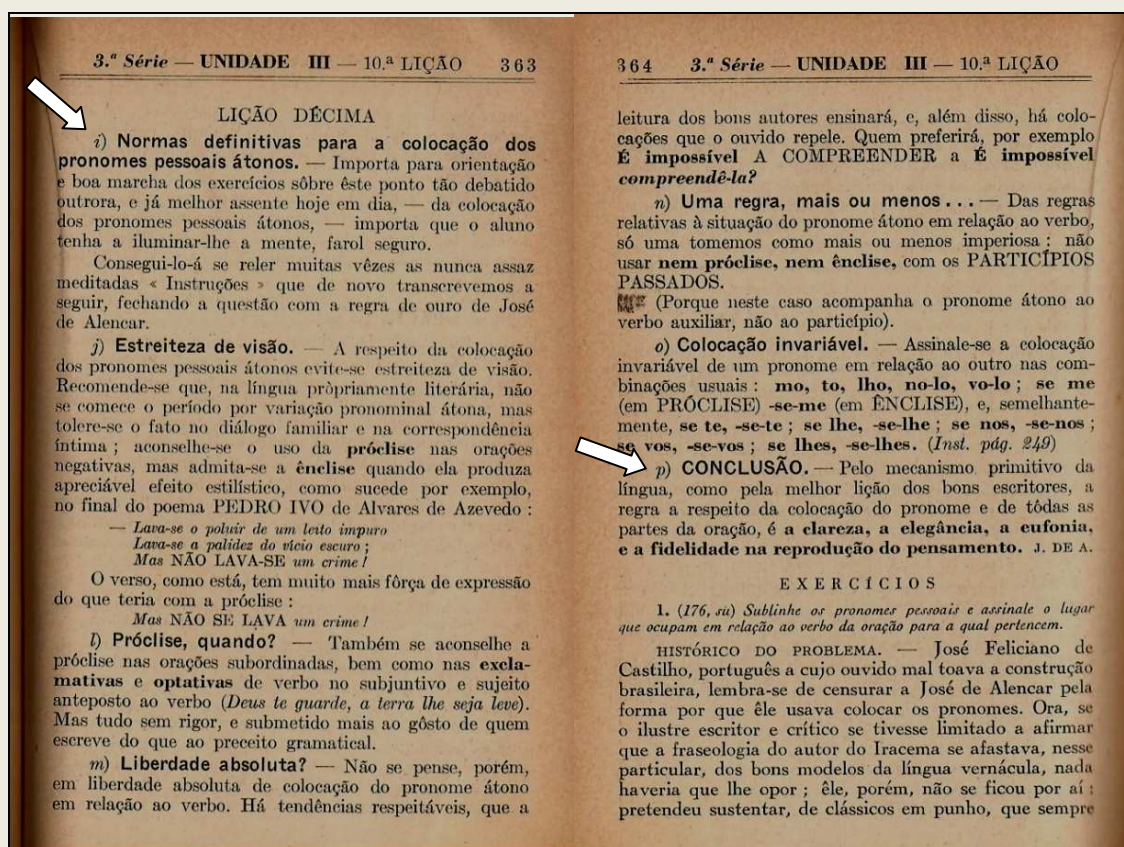


Figura 35: Exemplo (1) de fechamento de sentidos no manual LPG (1943, 3ª Série, Unidade III, 10ª Lição, p. 363-366)

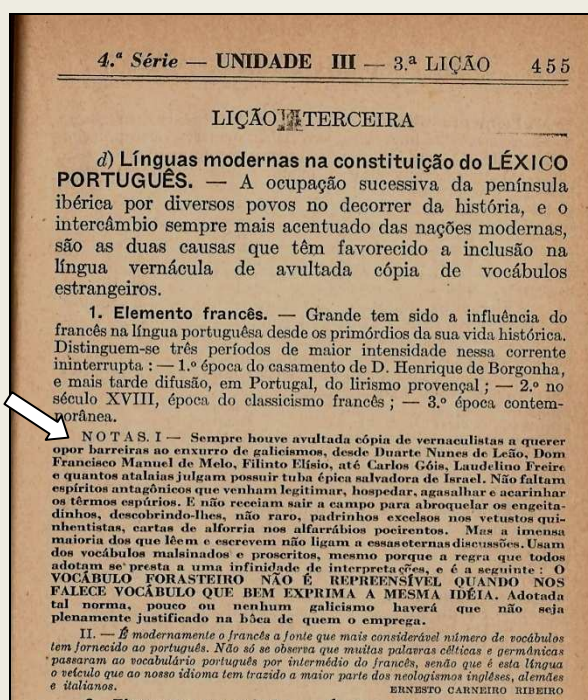


Figura 36: Exemplo (2) de fechamento de sentidos no manual LPG (1943, 4ª Série, Unidade III, 3ª Lição, p. 455)

Na lição reproduzida na Figura 35, se pode observar que o tema da colocação pronominal é apresentado no item inicial (*i*) em termos de “normas definitivas”, sendo indicado que o ponto “outrora tão debatido” já estava “melhor assente”. A esse item segue a reprodução, com títulos próprios, das ponderações das Instruções Metodológicas oficiais (itens de *j* a *o*) e uma “conclusão”, que retoma e legitima a posição fundadora de José de Alencar sobre o tema: a de que a clareza, a elegância, a eufonia e a fidelidade na reprodução do pensamento seriam os parâmetros da colocação. A legitimidade dessa posição é reforçada ainda pelo texto-síntese de Silva Ramos (“Histórico do problema”) utilizado como pretexto para o exercício 1 dessa lição (ver parte inferior da Fig. 35).

Sobre a colocação pronominal, cabe destacar também que a flexibilidade e o nacionalismo das Instruções Metodológicas (ver itens de *j* a *n* da Figura 35) contrastam com algumas afirmações apresentadas na lição anterior do manual LPG (9ª Lição), onde são definidos os processos de próclise, mesóclise e ênclise (LPG, 1943, p. 359-360): sobre a próclise em início de frase, se afirma, na lição referida, que “os pronomes átonos **nunca** aparecem no rosto da frase senão nos **idiotismos lusitanos**” (grifos meus); sobre a ênclise, com respaldo em nota de Antonio F. de Castilho, que esta “é a colocação genuinamente portuguesa”. Nas Instruções oficiais, no entanto, se fala em evitar a “estreiteza de visão” quanto à matéria da colocação (ver item *j* da Figura 35).

Na lição da Figura 36, temos um outro exemplo de fechamento de sentidos. A questão dos galicismos recebe aí uma explicação de ordem histórica (item *d*): se trataria de uma relação de influência e contato lingüístico. Na nota I, que se segue a essa explicação, são mencionadas posições puristas e não puristas sobre a questão, concluindo a nota que “a imensa maioria dos que lêem ou escrevem não ligam a essas eternas discussões”.

No que respeita à questão da língua do Brasil, o manual LPG também dirige para um fechamento da polêmica, porém, no caso, numa direção mais conservadora (purista) e colonialista. Isso pode ser comprovado pela observação dos trechos reproduzidos a seguir, das lições nona e décima da Unidade III da 4ª Série (Fig. 37).

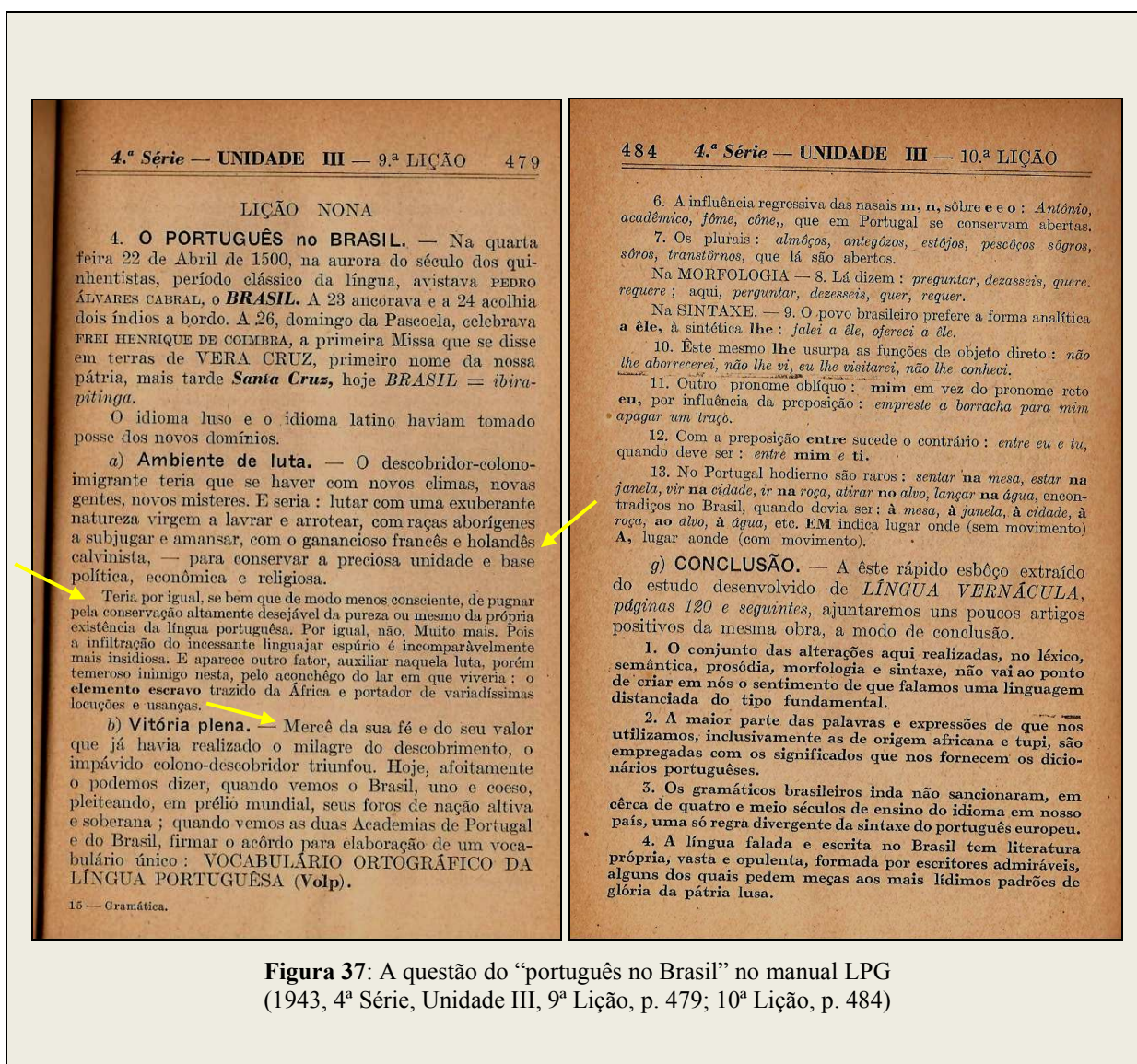


Figura 37: A questão do “português no Brasil” no manual LPG (1943, 4^a Série, Unidade III, 9^a Lição, p. 479; 10^a Lição, p. 484)

São evidentes, pela simples leitura do trecho da 9^a Lição (Fig. 37, pág. à esquerda), as posições favoráveis à manutenção, no Brasil, da “preciosa unidade e base política, econômica e religiosa” portuguesa, assim como à “conservação altamente desejável da pureza ou mesmo da própria existência da língua portuguesa”. Na Conclusão (ainda Fig. 37, pág. à direita), que se situa no manual após a indicação de alguns acréscimos recebidos e alterações sofridas pelo português no Brasil, a orientação do texto vai na mesma direção da primazia lingüística do “tipo fundamental” da “pátria lusa” no Brasil.

Merece destaque ainda, a propósito dessa lição, o tratamento também divergente em relação às Instruções Metodológicas da Portaria 172 sobre esse tema. Confira-se, a seguir, o efeito diferenciado dessas instruções, mais flexíveis quanto à consideração das peculiaridades da “língua **do** Brasil” (LPG, 1943, p. 377, grifos meus):

Termina a unidade III de gramática com o ponto sobre **o português do Brasil**. Aqui mostrará o professor que **a língua portuguesa importada**, encontrou **forte rival no tupi**. Venceu-o, mas **enriqueceu-se** com ele, bem como com **elementos lingüísticos africanos** e outros de **criação ou adoção puramente brasileiras**. Tem **pronúncia diferente** da do português europeu atual, em parte graças a algumas inovações, em parte por conservar pronúncias arcaicas da mãe-pátria. E se há **uma corrente** que procura **afastar a nossa língua literária da de Portugal**, há **outra** que se empenha em fazê-la **conservar com a de Portugal a possível aproximação**.

A despeito de sua estreita submissão às instruções oficiais¹⁶⁸, o manual LPG, assim, não deixa de manifestar alguma resistência (conservadora) àquela política de língua. Isso pode ser constatado também pelo tratamento divergente do manual LPG em relação a certas orientações metodológicas daquelas instruções, como, por exemplo, no caso da Lição Segunda do manual (Fig. 38), em que a abordagem do tema “oração” parte já de uma definição, somente em seguida apresentando os exemplos, em direção contrária, assim, à do texto oficial (comparar a lição da Fig. 38 com o texto das Instruções Metodológicas reproduzido na Figura 34, pág. à direita).

¹⁶⁸ O manual reproduz, no início das lições de cada série, as respectivas orientações da Portaria 172 sobre a abordagem metodológica dos conteúdos.

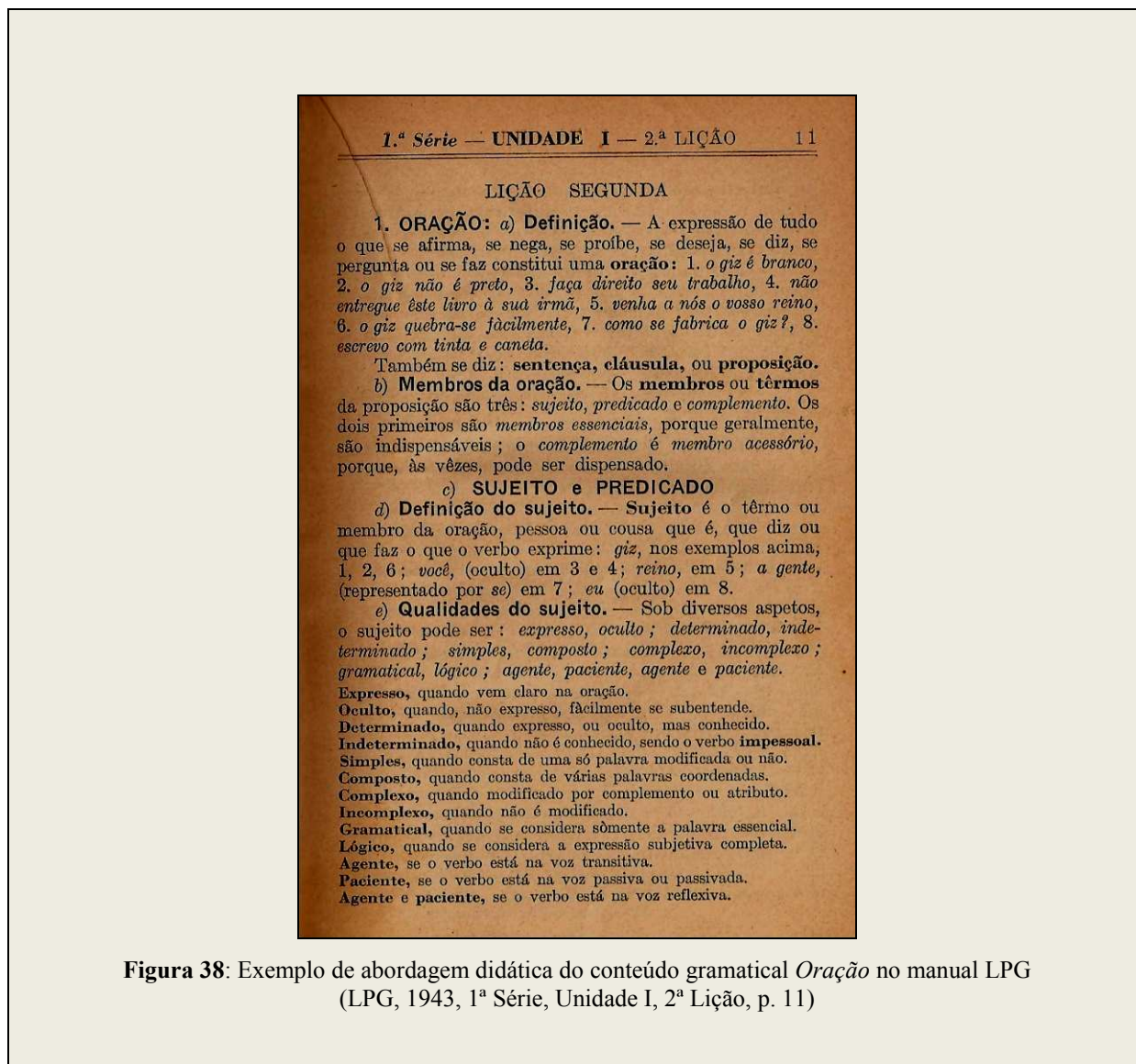


Figura 38: Exemplo de abordagem didática do conteúdo gramatical *Oração* no manual LPG (LPG, 1943, 1ª Série, Unidade I, 2ª Lição, p. 11)

No final do volume LPG, há ainda uma lição complementar (Fig. 39) que merece observação, tendo em vista fornecer algumas orientações didáticas sobre o uso do manual, bem como outras, de ordem mais geral. A respeito das atividades de exercitação dos conteúdos, se indica, no material referido, sua presença em “cópia avultada” no manual, mas também a necessidade de o professor “imaginar” outras, utilizando “amplamente” as antologias F.T.D. e “alternando os métodos indutivos e dedutivos”. Também se fica sabendo aí que os exercícios do LPG (de gramática e composição) são uma compilação selecionada dos exercícios dos manuais LPCE, LPCM, LPCSec, LPCSup. A propósito disso, cabe destacar que os trechos ou textos desses manuais selecionados para o LPG, em grande parte,

são os fabricados, e não os autênticos, como a maioria dos que apareciam no manual LPCSup. Isso contribui também para a diluição da densidade polêmica do LPG.

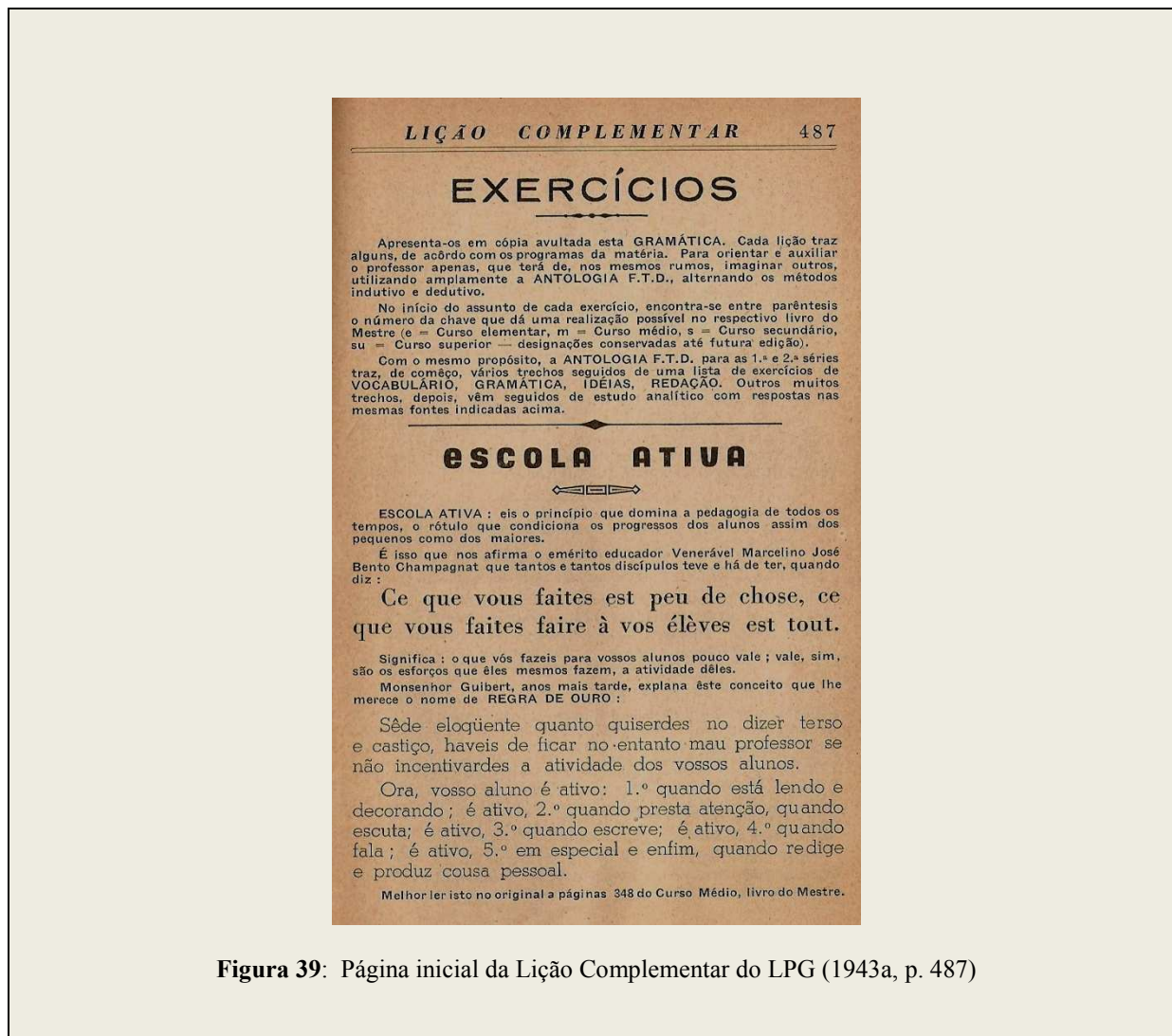
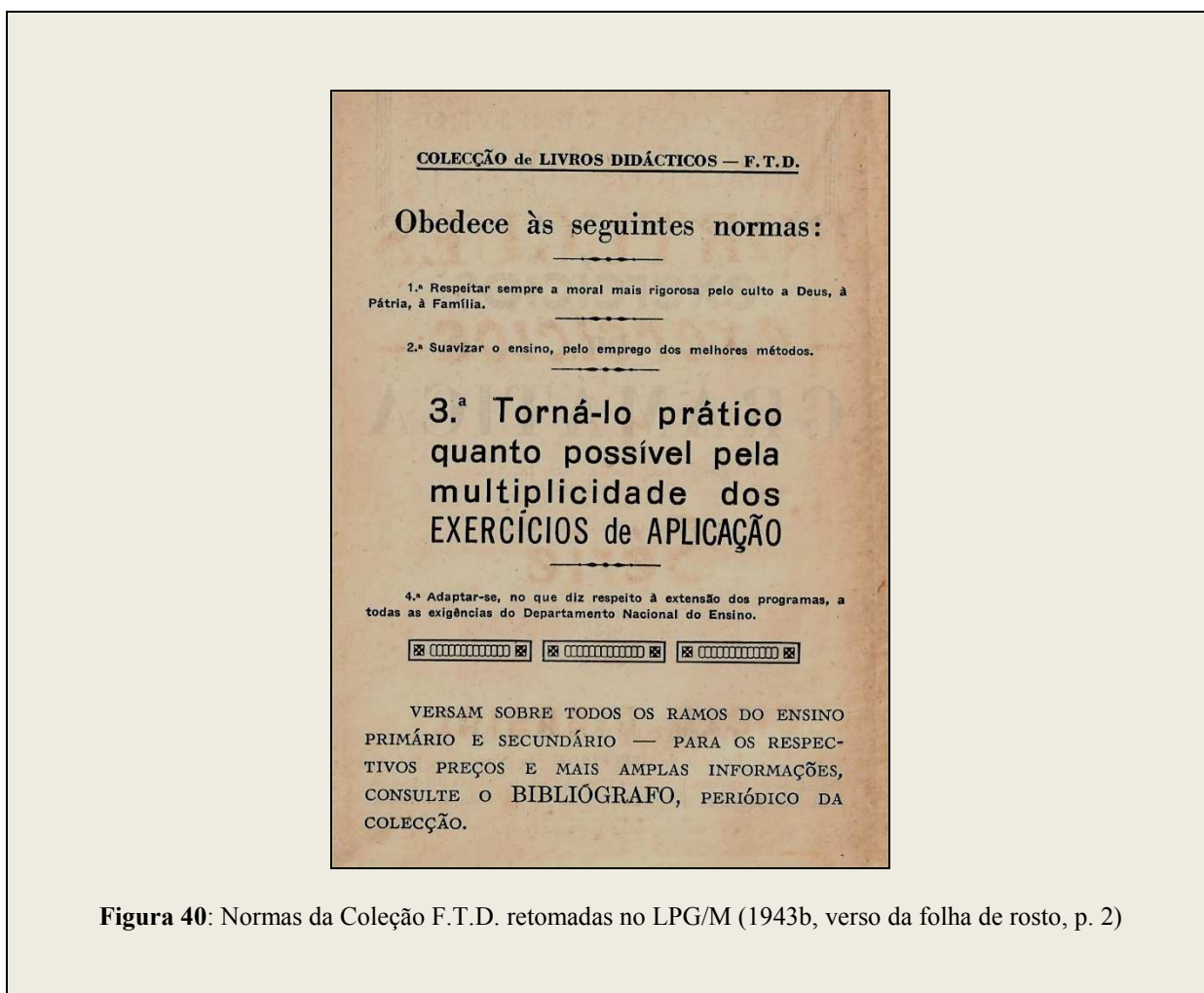


Figura 39: Página inicial da Lição Complementar do LPG (1943a, p. 487)

Ainda na lição complementar sob análise, um pequeno trecho, intitulado “Escola Ativa” indica ser este “o princípio que domina a pedagogia de todos os tempos, o rótulo que condiciona os progressos dos alunos (...)”. Além disso, no mesmo lugar, se retoma a “regra de ouro” sobre o princípio pedagógico da atividade, comentado no Capítulo 3 deste trabalho. O trecho em questão, que tinha aparecido em francês no manual LPCM/M, da década de 1910, volta no LPG traduzido em português. O manual assim reitera, agora com maior visibilidade, o ideal pedagógico sugerido timidamente décadas antes.

Essa nova ênfase do discurso pedagógico da escola ativa se confirma igualmente pelo modo diferente de apresentação das normas pedagógicas da Coleção F.T.D., que também retornam no LPG, com destaque para a terceira delas – a da “multiplicidade dos exercícios de aplicação” – realçada em letras garrafais (Fig. 40). Esse destaque sugere uma diferença de peso ideológico, com preeminência do discurso pedagógico sobre o discurso religioso e moral, outrora o “requisito mais rigoroso” do ensino.



Encerramos aqui as breves considerações sobre a segunda versão da coleção F.T.D./LP, deixando para a Conclusão, a seguir, a comparação de ordem mais geral com a primeira versão, esta mais largamente analisada neste trabalho.

CONCLUSÃO

E o que foi feito é preciso conhecer, para melhor prosseguir.

M. Nascimento e F. Brant. *O que foi feito devera.*

O começo é mais que metade do todo.

Aristóteles. *Ética a Nicômaco.*

Neste trabalho me propus analisar a constituição e movimentação de sentidos para o objeto, o sujeito e o método de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa no discurso da coleção didática Novo Manual de Língua Portuguesa F.T.D., que começou a circular no Brasil por volta de 1909 e teve, até meados da década de 1940, duas fases editorialmente destacadas: uma antes de 1942/1943, outra depois.

Tentei evitar ao longo da pesquisa as duas tentações de que fala Pêcheux (1990) sobre a análise de discurso: a de negar o *acontecimento* de determinado discurso atribuindo a ele uma desimportância histórica, como se nada tivesse acontecido a partir dele, ou a de, aceitando a existência de tal discurso, negar a *equivocidade* de seu acontecimento, pela fixação de uma interpretação estabilizada, prevista, *unívoca*. Ao invés disso, busquei trabalhar o discurso no jogo entre a *repetição* e a *diferença*, entre a *produtividade* e a *criatividade* da produção de sentidos, jogo esse que permite ver a historicidade dos sentidos ou o funcionamento da língua na história.

Assim, a despeito de afirmações lidas e ouvidas sobre o caráter por vezes meramente repetitivo da produção didática para o ensino de Português da primeira metade do século do século XX ou mesmo de um certo apagamento de sua história nesse período, a principal constatação a que cheguei acerca do discurso da Coleção F.T.D./LP é que esta, de modo geral, se caracteriza por um funcionamento marcado, frequentemente, pela contradição, isto é, pela produção de sentidos que dirigem para lugares de significação política, científica e didática que se negam uns aos outros. Esse dado, antes de sugerir uma desvalorização do material analisado, aumenta sua importância heurística, seu interesse para a investigação discursiva e histórica.

O funcionamento contraditório se evidenciou no discurso da Coleção F.T.D./LP sobre a língua portuguesa e seu ensino em suas duas fases, e no interior de cada uma, em variados aspectos, dos quais destaco a seguir os principais, tendo como parâmetro as questões inicialmente colocadas neste trabalho.

Na primeira fase da Coleção, a análise possibilitou observar um movimento tenso de produção de sentidos, sobretudo no que se refere à constituição de um saber próprio sobre a língua portuguesa no/do Brasil, assim como quanto à maneira como se propõe a exposição e exercitação dos conteúdos de ensino.

No que diz respeito ao modo como significam a língua a ensinar-aprender, se pôde constatar que os manuais de Português da primeira versão da Coleção F.T.D./LP se dividem em dois grupos, antagônicos: no primeiro grupo – o dos “nouveaux manuels” LPCP, LPCE, LPCM, LPCSec – se trata de uma língua abstrata, nem brasileira, nem portuguesa, resultante de uma filiação ao discurso da gramática filosófica; no segundo – dos “novos manuais” LPCSup e LPCC –, de uma língua histórica, resultante da adesão desses manuais à tendência então moderna dos estudos histórico-comparativos.

Além disso, sendo os manuais do primeiro grupo adaptações da tradição teórica e descritiva de manuais franceses, caracterizam uma posição de sentido tendendo à repetição formal, a partir de uma memória exógena de língua e de país (Cap. 4). Por essa razão defendi que tais manuais não produzem conhecimento próprio sobre a língua portuguesa no/do Brasil ou, numa formulação discursiva, não se inscrevem na história de sentidos da língua como aqui vinha sendo constituída desde o Romantismo e, mais decisivamente, após meados do século XIX, com os debates em torno da obra de José de Alencar e do chamado movimento brasileiro de gramatização. O objeto de ensino, assim, nesses manuais, não tem uma identidade local, ainda que alguns textos deles aqui e ali exaltem a pátria brasileira.

Já os manuais do segundo grupo (LPCSup e LPCC), analisados no Capítulo 5, além de encerrarem uma posição teórica inovadora sobre a língua, promovem um debate consistente e então contemporâneo sobre a língua aqui falada, escrita e pensada, fato deduzido de dois funcionamentos principais nesse material: a) o abundante acréscimo aos textos teóricos principais de *paratextos* (textos complementares e suplementares), que frequentemente problematizam a língua de que se está tratando; b) o direcionamento polêmico, direto ou indireto, dado ao tema da língua no/do Brasil a partir da seleção de textos selecionados como pretextos para exercícios de gramática e composição.

A língua se apresenta nesses lugares dos manuais não apenas como conteúdo de ensino, mas como questão passível de diferentes versões, tendo em vista a abordagem de variados aspectos da descrição linguística e segundo pontos de vista diversos. Nisso os manuais projetam uma historicização polêmica não somente do objeto, mas também dos sujeitos a ensinar-aprender, pelo menos em matéria de língua, capazes de reflexão.

A comparação dos manuais F.T.D./LP do primeiro grupo com os do segundo, possibilitou ver, portanto, com nitidez, um movimento significativo quanto à concepção do objeto de ensino língua, da tradição filosófica e abstrata para uma filiação histórica e concreta. Esse movimento encerra um gesto político na direção da nacionalização da língua a ensinar-aprender no Brasil¹⁶⁹.

Nesse sentido, enquanto os manuais do primeiro grupo representam uma interdição da questão política e científica da língua no/do Brasil, e das posições sujeito correspondentes, os do segundo tomam posição diferente, (re)colocando em pauta todo o conjunto de elementos políticos e científicos que vinha balizando, desde meados do século XIX, o debate da constituição e legitimação da língua nacional em nosso país. Desse modo, participam também, e pioneiramente enquanto produção didática, do processo de legitimação da língua no/do Brasil.

A propósito do caráter pioneiro dos manuais F.T.D. LPCSup e LPCC, vale lembrar que a coleção didática *O Idioma Nacional*, de Antenor Nascentes, à qual vem sendo dada a primazia da modernização pedagógica e científica do ensino da língua portuguesa no Brasil¹⁷⁰, teve seu primeiro volume publicado em 1926, ano seguinte ao da publicação do volume LPCSup/F.T.D. Este manual, inclusive, como indicado também no Capítulo 5, foi elogiado por aquele autor, que viu nele erudição e simplicidade¹⁷¹.

Os dados que acabo de destacar vão de encontro à idéia insinuada, por vezes, de que a produção didática católica de então se opunha radicalmente à nacionalização do ensino no Brasil (BITTENCOURT, 2004). Como demonstrei ostensivamente no Capítulo 3, desde as

¹⁶⁹ Essa politização do conhecimento sobre a língua via produção didática, aliás, é um aspecto singular na história da produção didática da área de Língua Portuguesa, em geral pautada pela simplificação científica e política do saber.

¹⁷⁰ De acordo com Celso Cunha, por exemplo, a coleção de A. Nascentes foi a primeira aqui produzida “de acordo com os progressos da ciência e da língua (CUNHA, 2003, p. 166).

¹⁷¹ A ideia inicial desta pesquisa, aliás, era comparar o discurso das duas coleções mencionadas, o que se tornou inviável dada a orientação que tomou a análise da primeira coleção. Conhecida em linhas gerais esta coleção, no entanto, o trabalho de comparação com a de Antenor Nascentes me parece agora ainda mais pertinente e pretendo levá-lo adiante em pesquisa futura breve.

primeiras décadas do século XX, o nacionalismo foi utilizado estrategicamente pelos católicos como parte de sua campanha em prol da manutenção de seu poder sobre a sociedade brasileira. Mesmo nos manuais do grupo mais antigo, tradução-adaptação de manuais franceses, nos quais a língua não estava significativamente em questão, se trabalha exacerbadamente o nacionalismo. Nesse grupo, no entanto, se observa a adesão a um nacionalismo de caráter místico-ufanista, que não historiciza de fato a pátria e o sujeito brasileiros, antes os afasta de sua história real. Nos manuais do segundo grupo, no entanto, ocorre uma forma mais complexa de nacionalismo que, pelo menos quanto à significação da língua, toca de fato na história do país e de seus sujeitos. Os F.T.D.s LPCSup e LPCC, nessa perspectiva, são manuais didáticos que se pode denominar “nacionais”. Além disso, em face do reiterado proselitismo religioso característico dos manuais F.T.D. do primeiro grupo, os “novos manuais” mostram a *língua* como um objeto de estudo e de ensino mais autônomo.

O tratamento polêmico da língua a ensinar-aprender, promovido direta ou indiretamente no manual LPCSup, projeta também uma forma de autoria não apenas como repetição formal de um saber dado, mas como repetição histórica, isto é, como reelaboração do conhecimento historicamente produzido¹⁷². Esse tratamento polêmico, no entanto, não repercute sobre as atividades de escrita do manual LPCSup, as quais dirigem, como demonstrado no Capítulo 4, mais para inclusão do sujeito numa autoria já formulada do que **na** autoria enquanto processo de (re)elaboração do saber então formulável.

A resistência dos católicos aos novos métodos de ensino (BITTENCOURT, 2004), no entanto, se confirma na análise dos manuais F.T.D./LP da primeira fase. Mas essa também não é uma questão simples, uma vez que esses manuais não deixaram de estabelecer relações com princípios e procedimentos pedagógico-didáticos tidos como modernos. De fato, conforme indicamos no Capítulo 4, a maioria dos manuais F.T.D./LP sinaliza uma adesão ao método intuitivo, sobretudo pela tematização de aspectos do conhecimento humano que, a princípio, poderiam promover a educação dos/pelos sentidos, corolário principal daquele método. No entanto, de modo geral, esses “dados” são tratados não como saber a “aprender” pela observação e pela reflexão (“coisas-a-saber”), mas como coisas a “aprender” pela repetição (“coisa-de-saber”). Os manuais F.T.D., assim, não transferem realmente para suas lições e atividades os princípios e procedimentos pedagógicos difundidos pelo método intuitivo; não se inscrevem de fato na historicidade desse método, re-significando ou

¹⁷² Todas essas conclusões foram constituídas com abstração de numerosas outros funcionamentos contraditórios dos F.T.D.s.

reelaborando através dele o modo de ensinar-aprender a língua. Os indícios de adesão ao método intuitivo se caracterizam, portanto, como uma mistura de saberes, que pelo seu efeito de indefinição favorece uma imagem ambígua de manual ao mesmo tempo, ou alternadamente, tradicional e moderno. Isso marca um outro funcionamento contraditório dos F.T.D.s e que fala sobre as formas de relação entre a produção didática e os métodos de ensino.

Do ponto de vista de suas condições sócio-históricas e políticas, o funcionamento tenso e contraditório do discurso da primeira versão dos manuais F.T.D./LP se articula ao contexto das complexas relações de aliança e disputa mantidas entre Igreja Católica e Estado a partir da instalação da República, já que a produção dos F.T.D.s foi orientada ideologicamente por aquela instituição religiosa.

O advento da República, no Brasil, como se sabe, marca a ruptura oficial entre a Igreja e o Estado, fato que, dentre outras coisas, resultou na suspensão da hegemonia católica sobre o ensino no país, pelo menos até o final da Primeira República (1889-1930). Em virtude disso, no campo educacional, o primeiro período republicano vai se caracterizar por uma tensão entre dois discursos: o da pedagogia tradicional religiosa católica e o do ideário pedagógico laico e positivista republicano (SAVIANI, 2007).

O discurso republicano apontava a educação como o principal sustentáculo do novo regime, postulando que a escola deveria formar cidadãos para o Estado e não para a Igreja. Isso justifica o compromisso republicano com a organização e renovação do ensino, de que o Império pouco havia cuidado. Desde meados do século XIX, a “crise do ensino” vinha sendo creditada à inadequação das práticas de ensino baseadas na abstração dos conteúdos e na memorização. A principal solução apontada para tal problema foi então a adoção do conhecido método intuitivo, que partia de uma concepção racional e ativa da aprendizagem. A concepção laica de educação e o método de ensino intuitivo, obviamente, iam de encontro à tradição religiosa e pedagógica católica.

Em face do novo regime político republicano, a Igreja assumirá, nas primeiras décadas do século XX, uma atitude de “resistência ativa” (SAVIANI, 2007, p. 179)¹⁷³, a fim de recuperar a hegemonia perdida, o que em parte ocorrerá a partir de 1931 com a volta do ensino religioso nas escolas oficiais. Essa resistência se fará mais intensa a partir da década de

¹⁷³ A expressão para Saviani remete à organização dos sujeitos sociais em entidades coletivas e à formulação de propostas alternativas às vigentes, algo mais do que a manifestação “passiva” de críticas, discordâncias e objeções.

1920, com a colocação em prática pela hierarquia católica de diversas formas de intervenção política, a exemplo da publicação da revista *A Ordem*, a partir de 1921, e da fundação do Centro Dom Vital e da Confederação Católica Brasileira, em 1922. Para o fim da década, em 1928, também merece registro a criação da Associação de Professores Católicos.

A ação defensiva e doutrinária católica também se materializou na produção de livros didáticos, usados no ensino e na formação de professores católicos, como os da Coleção F.T.D.,¹⁷⁴ que assim funcionaram não apenas como instrumentos pedagógico-didáticos para o ensino da língua, mas também como “livros de catecismo” e “púlpitos” para a defesa das posições doutrinárias e políticas católicas, como aqui evidenciado sobretudo no Capítulo 3.

O objeto a ensinar-aprender (a língua), tanto quanto os sujeitos de seu ensino e aprendizagem, aparecem, assim, nos manuais F.T.D., impregnados de sentidos religiosos, morais e políticos, se configurando tais manuais, dessa maneira, como importante observatório das relações entre língua, Estado e religião no primeiro período republicano. Embora esta relação seja corriqueira na produção didática brasileira de fins do século XIX e primeira metade do século XX, neste trabalho, foi demonstrado como funcionou efetivamente num conjunto específico de manuais, o que permitiu identificar de uma estratégia católica de legitimação da relação Igreja não apenas pela produção de efeitos de unidade entre Religião (católica) e Pátria (ou Nação), mas também pela incorporação a esse efeito da idéia de Língua. O lema da Coleção F.T.D., no caso da produção didática para o ensino de Língua Portuguesa, pôde ser então reformulado teoricamente como uma trindade pedagógica Deus-Pátria-Língua (Cap. 3).

Dessa primeira fase da Coleção F.T.D./LP se pode observar ainda que os manuais, desde os exemplares mais antigos a que se teve acesso (da primeira metade da década de 1910), já apresentam uma abordagem geral e didaticamente sistemática dos principais componentes do ensino de língua portuguesa em cada volume, algo muito similar ao modelo de livro didático de Português atual e do “novo gênero” de livro de “língua materna” que Batista ([1999] 2007) e Batista, Galvão e Klinke (2002), por exemplo, sugerem ter aparecido no Brasil apenas na segunda metade do século XX, fato destacado no Capítulo 1.

¹⁷⁴ Essas iniciativas demonstram que, mesmo no período em que esteve oficialmente afastada do ensino, a Igreja Católica manteve sua influência sobre a sociedade brasileira.

A existência da Coleção F.T.D./LP, a que esta pesquisa deu visibilidade, obriga, assim, a fazer recuar a história dos manuais (gerais) de Português às primeiras décadas do século XX. Além disso, a propósito desse lugar histórico, cabe observar que os F.T.D.s/LP circularam no Brasil, até mais ou menos meados da década de 1930, paralelamente às gramáticas escolares, às antologias e manuais isolados diversos (de análise, por exemplo), sem concorrente no seu gênero, à exceção, talvez, da coleção já aqui referida de Antenor Nascentes, vinda à luz entre 1926 e 1929/1935¹⁷⁵. Desse modo, uma história do livro didático de Português no século XX não pode deixar de levar em conta essa produção didática pioneiramente introduzida no nosso país pelos irmãos maristas.

Do início dos anos de 1930 a início dos anos de 1940, os manuais F.T.D./LP não sofreram nenhuma modificação de conteúdos ou editorial. Este fato é intrigante se lembrado que o intervalo de tempo referido remete a importantes mudanças no quadro político brasileiro. O período histórico de 1930 a 1937, por exemplo, iniciado com a chamada Revolução de 1930, remete a uma nova dinâmica do Estado brasileiro, tendo em vista a institucionalização de uma “política social” de conformação da sociedade civil à sociedade política, com ampliação do raio de ação do Estado (GHIRALDELLI JR., 1991). Esse é também um período de forte atuação de diversos setores da sociedade (liberais, católicos, integralistas, operários, etc.), no intuito de influir na forma política da sociedade em construção. No campo educacional, fazem parte desse quadro a intensificação do movimento escolanovista, de orientação liberal, formalizado no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932; os debates no interior da Constituinte, entre 1933-1934, a ação da Associação Brasileira de Educação (ABE), de orientação católica, nos trabalhos e nos seus resultados; e ainda o advento da Aliança Nacional Libertadora, em 1935, entidade política que encampou propostas culturais e pedagógicas de esquerda.

Esse quadro de confronto ideológico e de vivacidade política da sociedade civil, no entanto, foi refreado por parte da elite política com a instalação da ditadura do Estado Novo, a partir de 1937, e que durou até 1945, período caracterizado pelo centralismo governamental, repressão política e por um forte apelo em prol da chamada “unidade nacional”. É mais propriamente nesse segundo período histórico que se inscreve a mudança editorial da Coleção F.T.D./LP, que visou, principalmente, atender as orientações das políticas linguísticas do

¹⁷⁵ O “talvez” sobre a coleção de Antenor Nascentes diz respeito ao fato de ainda não se saber se é uma coleção graduada para o ensino de “gramática” ou de “língua”, neste caso, se inclui sistematicamente a gramática, a leitura e redação/composição.

Estado impostas a partir de 1942 (sobretudo no que se refere ao ensino Secundário), quando de fato se efetiva a organização e padronização do ensino Secundário no país, que vinha sendo implementada desde as reformas da década de 1930.

Na segunda fase da Coleção F.T.D./LP, os volumes LPCP, LPCE, LPM, LPCSec (este renomeado LPAdm) e ainda o LPCC se repetem idênticos ou quase idênticos. Discursivamente, no entanto, se pode afirmar que essa repetição não é igual à primeira, pois se nesta esses manuais repetiam um modelo externo, exógeno, agora, cumulativamente, repetem a si mesmos, produzindo assim um *efeito de congelamento de sentidos*, referente ao sentido que, mesmo diante de condições históricas favoráveis e desejáveis de transformação, persiste como antes.

O desaparecimento do volume LPCSup e o aparecimento do volume LPG são os aspectos mais relevantes da segunda fase da Coleção F.T.D./LP, pois representam uma mudança de regime enunciativo: enquanto o manual LPCSup, de modo geral, significava a língua pela adesão ao discurso científico da época e dava a ela um tratamento polêmico, de abertura de sentidos, o manual LPG passa a significar em relação mais estreita com o discurso oficial. No discurso desse manual se registra também uma tentativa de fechamento dos sentidos da língua e do sujeito a ensinar-aprender, tendendo a uma abordagem prescritiva, por vezes em direção ainda mais disciplinadora do que a do discurso oficial (Cap. 5). O traço mais forte do novo manual LPG é, no entanto, sua compatibilização com o discurso disciplinador do Estado característico daquele período histórico, que no seu propósito de legitimação da unidade política e ideológica da nação, investiu também na homogeneização da imagem da língua.

Pensando, em linhas gerais, a movimentação de sentidos da língua e do sujeito a ensinar-aprender nos F.T.D.s/LP, as análises efetivadas neste trabalho permitem ver o deslocamento de sentidos, na primeira fase da coleção, de uma representação de língua abstrata (LPCP, LPCE, LPCM, LPCSec) para a de uma língua nacional e científica (LPCSup e LPCC), e desta para a de uma língua nacional e legalizada (LPG), na segunda fase. Essa movimentação corresponde a um deslocamento também dos sentidos do sujeito da língua: de um sujeito abstrato e não nacional para um sujeito concreto, histórico e nacional, mediado pela ciência e suas polêmicas descritivas, e deste para um sujeito mediado pelo Estado. No primeiro mo(vi)mento, do abstrato ao histórico e científico, característico da primeira fase dos F.T.D.s/LP, se pode dizer que as possibilidades de significação da língua e de seus sujeitos no Brasil se encontram relativamente abertas, tendo em vista a mediação polêmica de um saber

científico ainda em construção; no segundo, no entanto, tais possibilidades são fortemente restringidas pela incorporação política da língua pelo Estado.

Entre a imagem da língua a ensinar-aprender mediada pela ciência, ainda passível de polêmica, de equívoco, e a da língua mediada pelo Estado, mais disciplinada, vai prevalecer no Brasil, ao longo do século XX, esta última, conforme comprova inequivocamente a oficialização da Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), em 1959.

A movimentação histórica de sentidos realçada no discurso da Coleção F.T.D./LP, neste trabalho, fornece então elementos para a hipótese de que a língua escolar no Brasil resulta antes de uma relação do sujeito com o Estado do que com a ciência linguística, tendendo assim o sujeito brasileiro a se relacionar com sua língua de uma forma mais jurídica (normativa) do que política (polêmica).

Através do conhecimento das formas históricas pelas quais significamos nossa relação com a língua, portanto, é possível re-conhecer nossas formas de (nos) significar (pela) a cidadania, o que abre possibilidades para re-ver atitudes e práticas, quer como usuários “comuns” da língua quer como especialistas de seu estudo e ensino. A forma de reconhecimento proposta nesta pesquisa foi a observação do discurso sobre o ensino de Língua em sua produção didática, em particular os manuais da Coleção Novo Manual de Língua Portuguesa F.T.D.

Esta coleção, em suas diferentes fases e mo(vi)mentos editoriais e discursivos, como foi demonstrado, a despeito de suas relações com a cultura francesa e com as políticas de língua oficiais, não se configura como um mero espaço de repetição formal, portanto, sem interesse heurístico, mas como **um espaço polêmico de leituras da história da língua e dos sujeitos a ensinar-aprender no Brasil**. Este trabalho, de caráter exploratório, apenas indicou algumas dessas possibilidades de leitura.

Do que foi feito nesta pesquisa, assim, muito ainda está por (re)fazer¹⁷⁶.

¹⁷⁶ É nessa perspectiva modesta que está colocada a epígrafe de Aristóteles no início desta Conclusão.

REFERÊNCIAS

A – Referências da Coleção F.T.D.

LINGUA NACIONAL: leituras variadíssimas: anthologia: quarto livro. Rio de Janeiro; São Paulo; Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves & Cia, [19??]. 512p (Coleção F.T.D.).

LINGUA PORTUGUEZA: leituras variadíssimas: anthologia: terceiro livro. Rio de Janeiro; São Paulo; Belo Horizonte: Livraria Paulo de Azevedo & Cia, 1922 [1931]. 259p (Nova Coleção de Livros Didáticos por F.T.D.).

LÍNGUA PORTUGUESA: antologia F.T.D.: 1ª e 2ª séries do ciclo ginásial. Rio de Janeiro; São Paulo; Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves/Paulo de Azevedo Ltda., 1944, 220p (Coleção de Livros Didáticos – F.T.D.).

LÍNGUA PORTUGUESA luso-brasileira: antologia F.T.D.: livro de leitura: 3ª e 4ª séries do ciclo ginásial. Rio de Janeiro; São Paulo; Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves/Paulo de Azevedo Ltda., 1944, 212p (Coleção de Livros Didáticos – F.T.D.).

LITERATURA brasileira: condições literárias, vultos literários, correntes literárias. Rio de Janeiro; São Paulo; Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves/Paulo de Azevedo e Cia., 1930, 672p (Coleção de Livros Clássicos – F.T.D.).

MANUAL DE LÍNGUA portuguesa por F.T.D.: curso preparatório. Rio de Janeiro; São Paulo; Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves/Editora Paulo de Azevedo LTDA., 1953. 96p (Coleção de Livros Didáticos – F.T.D.).

MANUAL DE LÍNGUA portuguesa por F.T.D.: curso preparatório. Rio de Janeiro; São Paulo; Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves/Paulo de Azevedo & Cia, 1924 [1939]. 96p (Coleção de Livros Didáticos por F.T.D.).

NOVO MANUAL de lingua portugueza: grammatica, lexicologia, analyse, composição: para uso das escolas primarias: curso preparatorio. Nova edição. Rio de Janeiro; São Paulo; Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves & Cª, 1912. 146p (Colleção de Livros Escolares por F.T.D.).

NOVO MANUAL de lingua portugueza: grammatica, lexicologia, analyse, composição: para uso das escolas primarias: curso preparatorio. Rio de Janeiro; São Paulo; Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves & Cª, 1919. 146p.

NOVO MANUAL de lingua portugueza: grammatica, lexicologia, analyse, composição: para uso das escolas primárias: curso elementar. Por uma reunião de professores. Rio de Janeiro; São Paulo; Belo Horizonte: Livraria Paulo de Azevedo & Cia, 1927. 146p (Coleção de Livros Clássicos F.T.D.).

NOVO MANUAL de língua portuguesa: curso médio. Rio de Janeiro; São Paulo; Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves/Paulo de Azevedo & Cia, 1925 [193?]. 292p (Coleção de F.T.D.).

NOVO MANUAL de lingua portugueza: curso medio. Edição revista cuidadosamente por João F. Pinto e Silva. Rio de Janeiro; São Paulo; Belo Horizonte: Livraria Paulo de Azevedo & Cia, 1925. 292p (Coleção F.T.D.).

NOVO MANUAL de lingua portugueza: grammatica, lexicologia, analyse, composição: para uso das escolas secundarias, primeiro anno e segundo, curso medio, livro do mestre. Por uma reunião de professores: Rio de Janeiro; São Paulo; Belo Horizonte: Livraria Paulo de Azevedo & Cia, 1923. 613p (Coleção F.T.D. de Livros Didáticos).

NOVO MANUAL de lingua portugueza: grammatica, lexicologia, analyse, composição: para uso das escolas secundarias, primeiro anno e segundo, curso medio, livro do mestre. Por uma reunião de professores: Rio de Janeiro; São Paulo: Livraria Francisco Alves, 1914. 712p (Nova Collecção Livros Classicos).

NOVO MANUAL de lingua portugueza: grammatica, lexicologia, analyse, composição: para uso das escolas secundarias: curso secundario. Por uma reunião de professores. Rio de Janeiro; São Paulo; Belo Horizonte: Livraria Paulo de Azevedo, 1923, 384p (Coleção F.T.D.).

NOVO MANUAL de lingua portugueza: grammatica, lexicologia, analyse, composição: para uso das escolas secundarias: curso secundario. Nova edição. Por uma reunião de professores. Rio de Janeiro; São Paulo; Belo Horizonte: Livraria Paulo de Azevedo, 1916, 366p (Coleção F.T.D.).

NOVO MANUAL de lingua portugueza: grammatica, lexicologia, analyse, composição: para uso das escolas secundarias: curso secundário: livro do mestre. Rio de Janeiro; São Paulo: Livraria Francisco Alves, 1913/1912, 890p.

NOVO MANUAL de lingua portugueza luso-brasileira: curso superior. Rio de Janeiro; São Paulo; Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves/Paulo de Azevedo & Cia, 1925, 640p (Coleção de Livros Clássicos F.T.D.).

NOVO MANUAL de lingua portugueza luso-brasileira: curso superior: livro do mestre. Rio de Janeiro; São Paulo; Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves/ Paulo de Azevedo & Cia, 1928, 560p (Coleção de Livros Clássicos F.T.D.).

NOVO MANUAL de língua portuguesa luso-brasileira: curso superior. Rio de Janeiro; São Paulo; Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves/Paulo de Azevedo & Cia, 1925 [1932?], 640p (Coleção de Livros Clássicos F.T.D.).

NOVO MANUAL de língua portuguesa: curso complementar. Rio de Janeiro; São Paulo; Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves/Paulo de Azevedo & Cia, 1926, 672p (Coleção de Livros Clássicos F.T.D.).

NOVO MANUAL de língua portuguesa: gramática, lexicologia, análise, composição: curso elementar. Por Mário Bachelet. Rio de Janeiro; São Paulo; Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves/Editora Paulo de Azevedo Ltda., 1946. 187p. (Coleção de Livros Didáticos – F.T.D.).

NOVO MANUAL de língua portuguesa: curso médio. Por Mário Bachelet. Rio de Janeiro; São Paulo; Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves/Editora Paulo de Azevedo & Cia, Ltda., 1932 [1942?]. 248p. (Coleção de Livros Didáticos – F.T.D.).

NOVO MANUAL de língua portuguesa: para uso do ciclo primário: curso de admissão. Por Mário Bachelet. Rio de Janeiro; São Paulo; Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves/ Paulo de Azevedo & Cia, Ltda., c. 1942. 474p. (Coleção de Livros Didáticos – F.T.D.).

NOVO MANUAL de língua portuguesa luso-brasileira: gramática para as 4 séries do ciclo ginásial. Organizado por Mário Bachelet em colaboração com José de Sá Nunes. Rio de Janeiro; São Paulo; Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves/ Paulo de Azevedo & Cia, Ltda., 1943a. 494p. (Coleção de Livros Didáticos – F.T.D.).

NOVO MANUAL de língua portuguesa luso-brasileira: gramática para as 4 séries do ciclo ginásial. Organizado por Mário Bachelet em colaboração com José de Sá Nunes. Rio de Janeiro; São Paulo; Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves/ Paulo de Azevedo & Cia, Ltda., 1943b. 498p. (Coleção de Livros Didáticos – F.T.D.).

[NOVO MANUAL de língua portuguesa luso-brasileira: gramática para as 4 séries do ciclo ginásial]: EXERCÍCIOS da gramática: livro do mestre. Rio de Janeiro; São Paulo; Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves/ Paulo de Azevedo & Cia, Ltda., [1946?], 402p. Apêndice: Bases analíticas do acordo ortográfico de 1945, p. I-XXII (Coleção de Livros Didáticos – F.T.D.).

NOÇÕES GERAES de literatura por F.T.D: theoria literária, technica literária, gêneros literários. Rio de Janeiro; São Paulo; Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves/Paulo de Azevedo & Cia., 1929, 608p (Coleção de Livros Clássicos – F.T.D.).

OS LUSIADAS: edição escolar. [Rio de Janeiro; São Paulo; Belo Horizonte: Livraria Paulo de Azevedo & Cia], 1927. 498p (Coleção F.T.D.).

O VERNACULO ou leituras portuguesas instructivas e Moraes: entre o o 3º e o 4º (anthologia) da collecção. Rio de Janeiro; São Paulo; Belo Horizonte: Livraria Paulo de Azevedo & Cia, [1929 ou 1930]. 328p (Nova Coleção de Livros Didáticos por F.T.D.).

RESUMO de literatura: programma da 5ª serie, curso ginásial: I – arte literaria, II – literatura portuguesa, III – literatura brasileira. Livraria Francisco Alves/Paulo de Azevedo & Cia., 1935, 300p (Coleção de Livros Clássicos – F.T.D.).

B – Referências de decretos, leis, portarias

BRASIL. Decreto nº 1.131A, de 17 de janeiro de 1854, Aprova o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do município da corte. Senado Federal. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/3_Imperio/artigo_004.html

BRASIL. Decreto nº 981 de 8 de novembro de 1890. Aprova o regulamento da instrução primária e secundária do Distrito Federal. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/republica>.

BRASIL. Decreto nº 668, de 14 de novembro 1891, Aprova as instruções provisórias para os exames gerais de preparatória nos Estados. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/republica>.

BRASIL. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto2019.890-20193120reforma20francisco20campos.htm .

BRASIL. Decreto nº 21.241 – de 4 de abril de 1932, Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências, Retificação publicada no Diário Oficial de 19 de abril de 1932. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto2021.241-193220reforma20francisco20campos.htm .

BRASIL. Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938, Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/republica>.

BRASIL. Decreto-Lei nº 8.347, de 10 de dezembro de 1945, *Da nova redação aos arts. 5º, 15, 19, 20, 24, 25, 28, 35, 36, 38, 39, 43, 45, 49, 50, 51, 85, 88 e 91 do Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942.* Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/republica>.

BRASIL. Decreto-Lei n. 8.529, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Primário. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/republica>.

BRASIL. Portaria Ministerial nº 170, de 11 de julho de 1942, Instruções Metodológicas para a Execução do Programa de Português. In: A Organização do ensino secundário no Brasil: legislação-programas-metodologia. São Paulo: Editora do Brasil, 1943. p. 109-125.

BRASIL. Portaria Ministerial nº 172, de 15 de julho de 1942, Programas do Curso Ginásial. In: A Organização do ensino secundário no Brasil: legislação-programas-metodologia. São Paulo: Editora do Brasil, 1943. p. 41-63.

BRASIL. Portaria Ministerial nº 87, de 23 de janeiro de 1943, Programa de Português dos Cursos Clássico e Científico. In: A organização do ensino secundário no Brasil: legislação-programas-metodologia. São Paulo: Editora do Brasil, 1943. p. 66-69.

BRASIL. Portaria Ministerial nº 966, de 2 de outubro de 1951, Aprova os Programas das Disciplinas do Curso Secundário. In: Programas do ensino secundário. São Paulo, Companhia Editora, 1952. p. 1-11.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:
<http://www.prolei.inep.gov.br/pesquisar.do;jsessionid=CABB45A4C1BD7DC4A019716CA70218BA?codThesaurus=37008>

C – Referências gerais

ABREU, Márcia (Org.) **Leitura, história, história da leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras: ALD; Fapesp, [1999] 2007. (Coleção história da leitura).

ADORÁTOR, Irmão F. M. S. **Vinte anos de Brasil**. Trad. de Virgílio Josué Balestro, Irmão. Curitiba: Edição do autor, 2005.

AGUAYO, A. M. **Didática da Escola Nova**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1935 (Biblioteca Pedagógica Brasileira, Série III, Atualidades Pedagógicas, volume XV).

AGUSTINI, Carmem L. Reflexões sobre a constituição epistemológica da análise de discurso. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria C. L. (Orgs.). **Michel Pêcheux e a análise do discurso**: uma relação de nunca acabar. São Carlos: Claraluz, 2005. p. 129-142.

AIRES, J. A. **História da disciplina escolar Química**: o caso do de uma instituição de ensino de Santa Catarina 1909-1942. 2006. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica) – UFSC..., Florianópolis, Santa Catarina, 2006.

ALENCAR, José de. A língua portuguesa no Brasil (Plano). In: PINTO, Edite P. **O português do Brasil**: textos críticos e teóricos, 1 – 1820-1920, fontes para a teoria e a história. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1978a. p. 144 (Biblioteca Universitária de literatura brasileira: Série A; 5).

_____. O nosso cancionero. Carta I e II (1874). In: _____. _____. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1978b. p. 122-125 (Biblioteca Universitária de literatura brasileira: Série A; 5).

_____. Pós-escrito à 2ª edição de Iracema [1870]. In: _____. _____. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1978c. p. 67-86 (Biblioteca Universitária de literatura brasileira: Série A; 5).

_____. Poscrito [a *Diva*, 1865]. In: _____. _____. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1978d p. 55-67 (Biblioteca Universitária de literatura brasileira: Série A; 5).

ALENCAR, Mário de. Período pronominal. In: PINTO, Edite P. **O português do Brasil: textos críticos e teóricos, 1 – 1820-1920, fontes para a teoria e a história.** Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, [1919] 1978. p. 457- 468 (Biblioteca Universitária de literatura brasileira: Série A; 5).

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos do Estado:** nota sobre... 7. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, [1970] 1998.

_____. Observações sobre uma categoria: “Processo sem sujeito nem fim(s)”. **Posições I.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978. p. 66-71.

ANDRADE, Olímpio de Souza. **O livro brasileiro desde 1920.** 2.ed. Rio de Janeiro: Cátedra; Brasília, INL, [1975] 1978.

ARARIPE JR., T. de A. Ao Sr. Carlos de Laet. In: PINTO, Edite P. **O português do Brasil: textos críticos e teóricos, 1 – 1820-1920, fontes para a teoria e a história.** Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1978a. p. 237-239 (Biblioteca Universitária de literatura brasileira: Série A; 5).

_____. José de Alencar III, A Crítica. In: _____. _____. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1978b. p. 227-230 (Biblioteca Universitária de literatura brasileira: Série A; 5).

ASSIS, Machado de. A língua: instinto de nacionalidade. In: PINTO, Edite P. **O português do Brasil: textos críticos e teóricos, 1 – 1820-1920, fontes para a teoria e a história.** Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, [1873] 1978a. p. 187-189 (Biblioteca Universitária de literatura brasileira: Série A; 5).

AUGÉ, Claude. **Grammaire:** cours élémentaire. Edição fac-similada impressa pela Livraria do Globo de Barcellos, Bertaso & Cia Paris, Porto Alegre, 1943, 192p. [Edição original: Paris: Librairie Larousse].

AULETE, Caldas. **Selecta Nacional:** curso pratico de litteratura portugueza. 21.ed. Lisboa: Parceria Antonio Maria Pereira Editora, 1925. (Primeira parte: litteratura).

AUROUX, Sylvain A **revolução tecnológica da gramatização**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1992.

AZEREDO, José C. de. Língua e texto: o livro didático de português nos anos 1960 e 1970. **Ensino de português: fundamentos, percursos, objetos**. Rio de Janeiro: Zahar: [1996] 2007. p. 113-126.

AZEVEDO, Fernando de **A transmissão da cultura**: Parte 3 da 5 ed. da obra A cultura brasileira. São Paulo: Melhoramentos; Brasília, INL, 1976.

AZZI, Riolando. **Histórias da educação católica no Brasil**: contribuição dos irmãos maristas. São Paulo: SIMAR, 1997a [Volume 1: Os primórdios da obra de Champagnat no Brasil (1897-1922)].

_____. _____. São Paulo: SIMAR, 1997b [Volume 2: A consolidação da obra de Champagnat no Brasil (1922-1947)].

BAGNO. **Não é errado falar assim!** Em defesa do português brasileiro. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **Nada na língua é por acaso**: Por uma pedagogia da variação lingüística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

_____. **A norma oculta**: língua & poder na sociedade brasileira. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Editora HUCITEC, [1929/1930] 1992.

BARBOSA, Rui. **Reforma do ensino secundário e superior**. Fundação Casa de Rui Barbosa: Rio de Janeiro, 1942. (Obras Completas, v. IX, t. I).

_____. **Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública**. Fundação Casa de Rui Barbosa: Rio de Janeiro, 1946. (Obras Completas, v. X, t. II).

BARONE, Jessica. **Livros didáticos de matemática da editora FTD no cenário brasileiro**: as primeiras décadas do século XX. 1985. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 2008. Disponível em: <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000439783>.

BARRETO, Mário. Evolução da língua. In: PINTO, Edite P. **O português do Brasil**: textos críticos e teóricos, 1 – 1820-1920, fontes para a teoria e a história. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, [1914] 1978. p. 432-434 (Biblioteca Universitária de literatura brasileira: Série A; 5).

BARROSO, Gustavo. **A ortografia oficial**. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1931.

BASTOS, Neusa B.; PALMA, Dieli V. (Org.). **História entrelaçada**: a construção de gramáticas e o ensino de língua portuguesa na primeira metade do século XX. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

_____. **História entrelaçada**: a construção de gramáticas e o ensino de língua portuguesa do século XVI ao XIX. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

BATISTA, Antônio A. G. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (Org.) **Leitura, história, história da leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras: [1999] 2007, p. 529-575.

_____. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). ROJO, Roxane; BATISTA, Antonio A. G. (Orgs.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 25-67.

_____. **Aula de português**: discurso e saberes escolares. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BATISTA, Antônio A. G.; ROJO, Roxane. Livros escolares no Brasil: a produção científica. In: COSTA VAL, M. da G.; MARCHUSCHI, B. **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2005. p. 13-45.

_____; ROJO, Roxane; ZÚÑIGA, Nora C. Produzindo livros didáticos em tempo de mudança (199-2002). In: COSTA VAL, M. da G.; MARCHUSCHI, B. **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2005. p. 47-72.

_____; GALVÃO, Ana M. de O. (Orgs.). **Leitura: práticas, impressos, letramentos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____; GALVÃO, Ana M. de O.; KLINKE, Karina. Livros escolares de leitura: uma morfologia (1866-1956). **Revista Brasileira de Educação**, [S.1.], n. 20, p. 27-47, maio/jun./jul./ago. 2002.

BECHARA, Evanildo. 37.ed. **Moderna gramática portuguesa**. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.

BEZERRA, Maria A. Livros didáticos de português e suas concepções de ensino e leitura: uma retrospectiva. In: DIAS, Luiz F. (Org.). **Texto, escrita e interpretação: ensino e pesquisa**. João Pessoa: Idéias, 2001. p. 27-48.

_____; DIONÍSIO, Ângela P. (Orgs.). **Livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

BITTENCOURT, Circe M. F. Autores e editores de livros didáticos (1810-1950). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 475-491, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a08v30n3.pdf>. Acesso em 20 ago 2007.

_____. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2002. (Repensando o ensino).

_____. **Livro didático e conhecimento histórico**: uma história do saber escolar. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1993.

BORGES, Abílio C. **Resumo da grammatica portugueza**. Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte; Paris, Lisboa: Francisco Alves & Cia/Aillaud, Alves & Cia, 1914.

BUESCU, Maria L. C. **Historiografia da língua portuguesa**: século XVI. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1984.

BUNZEN, Clecio; ROJO, Roxane. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: COSTA VAL, M. da G.; MARCHUSCHI, B. **Livros didáticos de língua portuguesa**: letramento e cidadania. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2005. p.73-117.

CAETANO, Batista. Rascunhos sobre a gramática da língua portuguesa. In: PINTO, Edite P. **O português do Brasil**: textos críticos e teóricos, 1 – 1820-1920, fontes para a teoria e a história. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1978. p. 219-225 (Biblioteca Universitária de literatura brasileira: Série A; 5).

CÂMARA JR., Mattoso. **História da Lingüística**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

CARVALHO, Marta M. C. de. A Escola Nova e o impresso: um estudo sobre as estratégias editoriais de difusão do escolanovismo no Brasil. In: FARIA FILHO, Luciano M. de. (Org.). **Modos de ler/formas de escrever**: estudos de história da leitura e da escrita no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 66-86.

CASSIANO, Célia Cristina de F. **O mercado do livro didático no Brasil**: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007). São Paulo: PUC-SP, 2007. 234p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em : www.abrale.com.br/biblioteca/Tese_Celia_Cassiano.pdf

CHAGAS, Valnir. **O ensino de 1º e 2º graus**: antes, agora, e depois? 4 ed. São Paulo: saraiva, 1984.

CHARTIER, Roger. Morte ou transfiguração do leitor? **Os desafios da escrita**. São Paulo: Editora da UNESP, 2002. p. 101-123.

_____. Figuras do autor. **A ordem dos livros**: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999. p. 33-65.

CHAUÍ Marilena. **Brasil. Mito fundador e sociedade autoritária**. 5ª reimpr. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

CHOPPIN, Alain. Historia dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022004000300012&script=sci_arttext.

CINTRA, Assis. **Questões de português**. 3.ed. São Paulo: Melhoramentos, [192?].

CORACINI, M. José R. F. (Org.). **Identidade & discurso**: (des)construindo subjetividades. Campinas, SP: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

_____. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**: língua materna e língua estrangeira. Campinas, SP: Pontes, 1999a.

_____. Apresentação. In: CORACINI, M. José R. F. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**: língua materna e língua estrangeira. Campinas, SP: Pontes, 1999b. p. 7-12.

_____. O processo de legitimação do LD na escola de ensino fundamental e médio. In: CORACINI, M. José R. F. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**: língua materna e língua estrangeira. Campinas, SP: Pontes, 1999c. p. 33-43.

_____. A redação no LD e na sala de aula: criatividade de avaliação. In: CORACINI, M. José R. F. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**: língua materna e língua estrangeira. Campinas, SP: Pontes, 1999d. p. 143-151.

_____. A produção textual em sala de aula e a identidade do autor. In: CORACINI, M. José R. F. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**: língua materna e língua estrangeira. Campinas, SP: Pontes, 1999e. p. 167-175.

COSTA VAL, M. da G.; MARCHUSCHI, B. **Livros didáticos de língua portuguesa**: letramento e cidadania. Belo Horizonte: Celae: Autêntica, 2005. 272p.

COUTO, Hildo H. **O que é português brasileiro?**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CUNHA, Celso F, da. Presença de Antenor Nascentes. In: BARBADINHO NETO, Raimundo (Org.). **Estudos filológicos**: volume dedicado à memória de Antenor Nascentes. Rio de Janeiro. Academia Brasileira de Letras, 2003. (Coleção Antônio de Morais Silva, I), 2003, p. 149-169.

DIAS, Luiz F. 2002. O estudo de classes de palavras: problemas e alternativas de abordagem. In: BEZERRA, Maria A.; DIONISIO, Ângela P. (Orgs.). **Livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 126-138.

_____. O nome da língua no Brasil: uma questão polêmica. In: In: ORLANDI, Eni. P. (Org.). **História das idéias lingüísticas: construção do saber metalingüístico e constituição da língua nacional** (Org.). Campinas, SP: Pontes; MT: UNEMAT Editora, 2001b. p. 185-198.

DÓRIA, A. Sampaio. **Como se aprende a língua**. São Paulo: Monteiro Lobato & Cia, 1924.

_____. **Como se aprende a língua: curso geral**. 8 ed. São Paulo: Companhia editora Nacional, 1936.

EDITORA FTD. www.editoraftd.com.br .

ELEMENTOS de historia universal: para uso dos gymnasios: programma de admissão às escolas superiores. Rio de Janeiro; São Paulo; Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves & C., [192?], p. 491p. (Nova Collecção Livros Classicos).

ELIA, Sílvio. **Fundamentos histórico-lingüísticos do português do Brasil**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

ESCORÇO biográfico do primeiro provincial dos irmãos maristas no Brasil Central. Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves/Paulo de Azevedo & Cia Ltda., 1941 (Coleção F.T.D.).

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008

_____. **Lingüística Histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

FARIA FILHO, Luciano M. de. (Org.). **Modos de ler/formas de escrever: estudos de história da leitura e da escrita no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. *et al.* A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30. n. 1, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em 20 ago. 2007.

FAVERO, Leonor L.; MOLINA, Márcia A. G. **As concepções lingüísticas no século XIX: a gramática no Brasil**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

FERREIRA, Maria C. L. A língua da análise de discurso: esse estranho objeto de desejo. In: INDURSKI, Freda; FERREIRA, Maria C. L. (Orgs.). **Michel Pêcheux e a análise do discurso: uma relação de nunca acabar**. São Carlos: Claraluz, 2005. p. 213-218.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 23. ed. Rio de Janeiro: Graal, [1979] 2007.

_____. O que um autor? **O que é um autor?** Lisboa: Vega, [1969] 1992.

_____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis : Vozes, [1975] 1987.

FREITAG, Bárbara; COSTA, Wanderley F. da; MOTTA, Valéria, R. **O livro didático em questão**. 3.ed. São Paulo: Cortez, [1989] 1997. (Biblioteca da Educação, Série 8 – Atualidades em educação, v. 3).

FREITAS, Marcos C. de. **Integralismo**: fascismo caboclo. São Paulo: Ícone, 1998. (Coleção Ícones História. Rumos).

GHIRALDELLI JR., Paulo. **Filosofia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. **Pedagogia e luta de classes no Brasil (1930-1937)**. Ibitinga, SP: Humanidades, 1991.

GOMES, Alfredo. **Grammatica portugueza**. 19 ed. Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves, 1924.

_____. **Grammatica portugueza**. 9 ed. Rio de Janeiro: Livraria da Viúva Azevedo & Cia Editores, , 1902.

GRAÇA, Heráclito. **Fatos de linguagem: esboço crítico de alguns assertos do Sr. Cândido de Figueiredo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, 2005.

GRIGOLETTO, Marisa. **A resistência das palavras**: discurso e colonização britânica na Índia. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2002.

_____. Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. In: CORACINI, M. José R. F. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**: língua materna e língua estrangeira. Campinas, SP: Pontes, 1999a. p. 67-77.

GUIMARÃES, Eduardo. Sinopse dos estudos do português no Brasil: a gramatização brasileira. In: _____; ORLANDI, E. P. (Orgs.). **Língua e cidadania**. O português no Brasil. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1996. p. 127-138. (História das idéias lingüísticas).

_____; ORLANDI, E. P. (Orgs.). **Língua e cidadania**. O português no Brasil. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1996. (História das idéias lingüísticas).

HALLEWELL, Laurence. **O livro no Brasil**: sua história. São Paulo: T. A. Queiroz: Editora da Universidade de São Paulo, [1982] 1985.

HOUAISS, Antonio (Ed.). **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Editora Objetiva Ltda., 2001.

_____. Sobre a “língua brasileira” [1958]. **Sugestões para uma política da língua**. Rio de Janeiro: MEC/INL, 1960. p. 74-129. (Biblioteca de divulgação cultural, série A-XXV).

INDURSKY, Freda. A fragmentação do sujeito em análise do discurso. In: INDURSKY, F.; CAMPOS, M.C.. (Org.). **Discurso, memória, identidade**. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 2000, p. 70-81.

KUHLMANN JR. **As grandes festas didáticas: a educação brasileira e as exposições internacionais (1862-1922)**. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

LACERDA, Lílian M. A história da leitura no Brasil: formas de ver e maneiras de ler. In: ABREU, Márcia (Org.) **Leitura, história, história da leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras: ALD; Fapesp, [1999] 2007. p. 611-623.

LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. O político na Lingüística: processos de representação, legitimação e institucionalização. In: ORLANDI, Eni P. (Org.). **Política lingüística no Brasil**. Campinas, SP: Pontes, 2007. p. 11-18.

LAJOLO, Marisa. Projeto Memória de Leitura: pressuposto e itinerários. In: ABREU, Márcia (Org.) **Leitura, história, história da leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras [1999] 2007. p. 79-100 (Coleção história da leitura).

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

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, [1996] 2003.

LARROYO, Francisco. História geral da pedagogia: tomo II. São Paulo: Editora Mestre Jou, [1970?].

LEMOS, Virgílio de. O problema dialetológico (1916). In: PINTO, Edite P. **O português do Brasil: textos críticos e teóricos, 1 – 1820-1920, fontes para a teoria e a história**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1978a. p. 439-444 (Biblioteca Universitária de literatura brasileira: Série A; 5).

LE NOUVEUAU Petit Robert de La langue française. Paris: Dictionnaires Le Robert, 2006.

LINS, Osman. **Do ideal e da glória: problemas inculturais brasileiros**. São Paulo: Summus Editorial Ltda., 1977. p. 14-40; 126-149.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da escola nova**. 7 ed. São Paulo: Melhoramentos. [1960?]. (Obras completas de Lourenço Filho, v. II).

MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 23. ed. Rio de Janeiro: Graal, [1979] 2007. p. VII-XXIII

MACIEL, Maximino. **Lições elementares de lingua portugueza**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1929.

_____. Breve retrospecto sobre o ensino da Lingua Portugueza [1910]. **Grammatica descriptiva**... 6. ed. São Paulo: Francisco Alves & Cia.; Paris: Aillaud, Alves & Cia, 1916. p. 441-450

MAINGUENEAU, Dominique. **Gênese dos discursos**. Curitiba, PR: Criar Edições, 2007.

_____. **Novas tendências em análise do discurso**. São Paulo: Pontes: Editora da Unicamp, 1993.

MALDIDIER, Denise. **A inquietude do discurso: (re)ler Michel Pêcheux hoje**. Campinas, SP: Pontes, [1984] 2003.

MARQUES, Xavier. **A arte de escrever: Theoria do Estylo**. 2 ed. Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves, 1923

MATOS, Francisco G. de. Influência da lingüística em livros de português. **Tempo Brasileiro**, n. 53/54, p. 52-77, abr./set, 1978.

MEGALE, Lafayette. **FTD 100 anos fazendo o amanhã**. São Paulo: FTD, 2003

NABUCO, Joaquim. Aos domingos, VI, O Globo, 14-11-1875. In: PINTO, Edite P. **O português do Brasil: textos críticos e teóricos, 1 – 1820-1920, fontes para a teoria e a história**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1978. p.195-197 (Biblioteca Universitária de literatura brasileira: Série A; 5).

NEVES, Maria H. de M. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Editora da UNESP, 2000.

NOGUEIRA, Júlio. **O exame de portuguez**. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora –a Livraria Leite Ribeiro, 1922.

NOUVEAU MANUEL de langue française: grammaire, lexicologie, analyse, composition: cours moyen. Lyon; Paris, Librairie Catholique Emmanuel Vitte, 1910. 320p.

OLIVEIRA, Alaíde L. O livro didático. 3. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1986.

OLIVEIRA, João B. A., GUIMARÃES, Sônia D. P.; BOMÉMY, Helena M. B. **A política do livro didático**. São Paulo: Sumus; Campinas: Editora da UNESP, 1984.

ORLANDI, Eni P. (Org.). **Língua brasileira e outras histórias**: discurso sobre a língua e ensino no Brasil. Campinas: Editora RG, 2009.

_____. A Análise de Discurso em suas diferentes tradições intelectuais: o Brasil. In: INDURSKI, Freda; FERREIRA, Maria C. L. (Orgs.). **Michel Pêcheux e a análise do discurso**: uma relação de nunca acabar. São Carlos: Claraluz, 2005. p. 75-88.

_____. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 5 ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, [1992] 2002a.

_____. **Língua e conhecimento lingüístico**: para uma história das idéias no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002b.

_____. Identidade lingüística escolar. In: SIGNIRINI, Inês (Org.). **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado de Letras; Fapesp, 2002c. p. 203-212.

_____. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. Campinas, SP: Pontes, 2001a.

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

_____. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 2. ed. São Paulo: Pontes, 2000.

_____. (Org.). Introdução: a leitura proposta e os leitores possíveis. In: _____ (Org.). **A leitura e os leitores**. Campinas, SP: Pontes, 1998.

_____. **Terra à vista**: discurso do confronto: velho e novo mundo. São Paulo: Cortez, 1990

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

_____.; GUIMARÃES, Eduardo (Orgs.). **Institucionalização dos estudos da linguagem**: a disciplinarização das idéias lingüísticas. Campinas, SP: Pontes, 2002.

_____.; _____. Formação de um espaço de produção lingüística: a gramática no Brasil. In: ORLANDI, Eni. P. (Org.). **História das idéias lingüísticas**: construção do saber metalingüístico e constituição da língua nacional (Org.). Campinas, SP: Pontes; MT: UNEMAT Editora, 2001a. p. 21-38.

PAGOTTO, Emilio G. Gramatização e normatização: entre o discurso polêmico e o científico. In: ORLANDI, Eni. P. (Org.). **História das idéias lingüísticas**: construção do saber metalingüístico e constituição da língua nacional (Org.). Campinas, SP: Pontes; MT: UNEMAT Editora, 2001b. p. 39-57.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 2. ed. Campinas-SP: Editora da UNICAMP, [1975] 1997a.

_____. Só há causa daquilo que falha ou o inverno político francês: início de uma retificação... _____. 3. ed. Campinas-SP: Editora da UNICAMP, [1978] 1997b, p. 293-307.

_____. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, Eni P. **Gestos de leitura**: da história no discurso. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, [1981] 1994, p. 55-64.

_____. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Campinas-SP: Pontes, [1982] 1990.

PEREZ, José R. Rus. **Lição de português**: tradição e modernidade no livro didático. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da UNICAMP, 1991.

PINTO, Edite P. **O português do Brasil**: textos críticos e teóricos, 1 – 1820-1920, fontes para a teoria e a história. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1978. (Biblioteca Universitária de literatura brasileira: Série A; 5).

_____. **O português do Brasil**: textos críticos e teóricos, 2 – 1920-1945, fontes para a teoria e a história. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1981. (Biblioteca Universitária de literatura brasileira: Série A; v. 4).

PORTAL DA LÍNGUA PORTUGUESA. [online] <http://www.portaldalinguaportuguesa.org/index.php?action=acordo-historia> . Acesso em 31 de maio 2009.

RAMOS, Silva. Carta a Mário Barreto (1919). In: PINTO, Edite P. **O português do Brasil**: textos críticos e teóricos, 1 – 1820-1920, fontes para a teoria e a história. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1978a. p. 446-450 (Biblioteca Universitária de literatura brasileira: Série A; 5).

_____. Discurso. In: _____. _____. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1978b. p. 445-446 (Biblioteca Universitária de literatura brasileira: Série A; 5).

RANGEL, Edson. Livro didático de língua portuguesa: o retorno do recalcado. In: BEZERRA, Maria A.; DIONISIO, Ângela P. (Orgs.). **Livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 13-20.

RAZZINI, Márcia de P. G. Livro didático e expansão escolar em São Paulo (1889-1930). **Língua escrita**, Belo Horizonte, n. 1, jan./abr. 2007. Disponível em www.fae.ufmg.br/ceale

_____. Livros e leitura na escola brasileira do século XX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria H. C. (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol. III: Século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, p. 100-113.

_____. A nação na ponta da língua: a ascensão da língua e da literatura nacional no currículo da escola secundária brasileira. In: ALMEIDA, Maria de L. P. de (Org.). **Escola e modernidade: saberes, instituições e práticas**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2004. p. 59-71.

_____. *O Espelho da nação: A antologia nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971)*. Unicamp Instituto de Estudos da Linguagem, 2000 <http://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/teses.html>

RIBEIRO, Ernesto C. **Serões grammaticaes: ou nova grammatica portugueza**. 3.ed. Salvador: Livraria Progresso, 1919.

RIBEIRO, João. Macedo Soares (1889), In: PINTO, Edite P. **O português do Brasil: textos críticos e teóricos, 1 – 1820-1920, fontes para a teoria e a história**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1978, p. 349-351 (Biblioteca universitária de literatura brasileira: série A; 5).

_____. **Grammatica portugueza**. 3º anno. 3 ed. Rio de Janeiro: Livraria Clássica de Alves & Cia., 1889.

RIBEIRO, Júlio. **Cartas sertanejas; Procelárias**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: FUNDAP, 2007. (Coleção paulista).

_____. **Grammatica Portugueza**. São Paulo: Miguel Melillo-Editor, 1899, 5ª Edição Cuidadosamente Revista, 365 pp. Disponível em: www.labeurb.unicamp.br/bvclb/obr028.

_____. **Grammatica Portugueza**. São Paulo: Tipographia de Jorge Seckler, 1881, 1ª Edição, 299 pp. Disponível em: www.labeurb.unicamp.br/bvclb/obr027.

RICHAUDEAU, François. **Conception et production des manuels scolaires: guide pratique**. Paris, Unesco, 1979.

ROJO, Roxane. O perfil do livro didático de língua portuguesa para o ensino fundamental (5ª a 8ª séries). In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antonio A. G. (Orgs.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 69-99.

_____; BATISTA, Antonio A. G. (Orgs.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 7-24.

ROMERO, Silvio. Transformações da língua portuguesa na América (1888). In: **O português do Brasil: textos críticos e teóricos, 1 – 1820-1920, fontes para a teoria e a história**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1978. p. 289-313 (Biblioteca Universitária de literatura brasileira: Série A; 5).

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SILVA, Ceris R. da. Formas de uso dos novos livros de alfabetização: Por que os professores preferem os métodos tradicionais? In: COSTA VAL, M. da G.; MARCHUSCHI, B. **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2005. p. 185-203.

SOARES, Magda. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. In: MARINHO, Marildes (Org.). **Ler e navegar: espaços e percursos da leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras: ALB, 2001. p. 31-76.

SOUSA, Maria Ester V. Diretrizes de enquadramento do livro didático. XXI Jornada de Estudos Lingüísticos, 2006, p. 1991-2000.

SOUZA, Deusa M. _____. Autoridade, autoria e livro didático. In : **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 1999. p. 27-31.

SOUZA, Roberto A. de. Retórica. **E-dicionário de termos literários** [online]. <http://www2.fcsh.unl.pt/edtl/index.htm>.

UNICAMP. **O que sabemos sobre livro didático: catálogo analítico**. Biblioteca Central. Serviço de Informação sobre Livro Didático. Campinas: Editora da UNICAMP, 1989.

VALDEMARIN, Vera. **Estudando as lições de coisas: análise dos fundamentos filosóficos do método de ensino intuitivo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

VECHIA, Ariclê; LORENZ, Karl M. (Orgs.). **Programa de ensino da escola secundária: 1850-1951**. Curitiba: Ed. do Autor, 1998.

VERÍSSIMO, José. A língua portuguesa no Brasil. In: PINTO, Edite P. **O português do Brasil: textos críticos e teóricos, 1 – 1820-1920, fontes para a teoria e a história**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1978a. p. 251-271 (Biblioteca Universitária de literatura brasileira: Série A; 5).

_____. Linguagem (1886). In: _____. _____. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1978b. p. 241-251 (Biblioteca Universitária de literatura brasileira: Série A; 5).

_____. Livros e autores de 1903 a 1905. _____. _____. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, [1886] 1978c. p. 271-275 (Biblioteca Universitária de literatura brasileira: Série A; 5).

VIDAL, Diana Gonçalves. Práticas de leitura na escola brasileira dos anos 1920 e 1930. In: FARIA FILHO, Luciano M. de (Org.). **Modos de ler/formas de escrever**: estudos de história da leitura e da escrita no Brasil. Autêntica: Belo Horizonte, 1998. p. 67-86.

XAVIER, Maria E. S. P. **Poder político e educação de elite**. 3.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

ZILBERMAN, Regina. Leitura literária e outras leituras. In: BATISTA, Antônio A.G.; GALVÃO, Ana M. de O. (Orgs.). **Leitura**: práticas, impressos, letramentos. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 71-87.

APÊNDICES

APÊNDICE A – EXEMPLARES DE MANUAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA DA COLEÇÃO F.T.D. – PRIMEIRA VERSÃO (MANUAIS GERAIS DE LÍNGUA E MANUAL DE GRAMÁTICA HISTÓRICA)

TÍTULO	EXEMPLAR	AUTORIA	EDITORA (DISTRIBUIDORA)	IMPRESSOR
<i>Novo Manual de Língua Portuguesa – Curso Preparatório (LPCP)</i>	1912 (c) 1919 (?)	Por uma reunião de Professores Por uma reunião de Professores	Livraria Francisco Alves & C ^a Livraria Francisco Alves & C ^a	Impr. Emm. Vitte, Lyon, FR N/C
<i>Manual de Língua Portuguesa – Curso Preparatório (LPCP)</i>	1924 (a)/1939? (o) 194? (o)/1953 (i) *	Por F.T.D. Por F.T.D.	Livr. F. Alves/Paulo de Azevedo & Cia Livr. F. Alves/Edit. P. de AzevedoLTDA.	Tipografia Siqueira, SP Gráfica Cruzeiro do Sul, SP
<i>Novo Manual de Língua Portuguesa – Curso Elementar (LPCE)</i>	1927 (a, i)	Por uma reunião de Professores	Livraria Paulo de Azevedo & C ^a	Impr. Emm. Vitte, Lyon, FR
<i>Novo Manual de Língua Portuguesa – Curso Médio (LPCM)</i>	1925 (a), 1925(a)/193? (o)	Revista por João F.P. e Silva	Livraria Paulo de Azevedo & Cia	Impr. Emm. Vitte, Lyon, FR
<i>Novo Manual de Língua Portuguesa – Curso Médio, Livro do Mestre (LPCM/M)</i>	1914 (fr) 1923 (c, a)	Por uma reunião de Professores Por uma reunião de Professores	Livraria Francisco Alves Livraria Paulo de Azevedo & Cia	Tipografia Siqueira, SP Tipografia Piratininga, SP
<i>Novo Manual de Língua Portuguesa – Curso Secundário (LPCSec)</i>	1916 (c) 1923 (a)/1930 (i)	Por uma reunião de Professores Por uma reunião de Professores	Livraria Francisco Alves & C ^a Livraria Paulo de Azevedo	Impr. Emm. Vitte, Lyon, FR Impr. Emm. Vitte, Lyon, FR
<i>Novo Manual de Língua Portuguesa – Curso Secundário, Livro do Mestre (LPCSec/M)</i>	1913 (c)/1912 (fr)	Por uma reunião de Professores	Livraria Francisco Alves	[Tipografia Siqueira]
<i>Novo Manual de Língua Portuguesa – Curso Superior (LPCSup)</i>	1925 (a) 1925 (a)/1932 ?(o)	F.T.D. F.T.D.	Livr. F. Alves/Paulo de Azevedo & C. Livr. F. Alves/Paulo de Azevedo & Cia	N/C Casa Siqueira
<i>Novo Manual de Língua Portuguesa – Curso Superior, Livro do Mestre (LPCSup/M)</i>	1928 (a)	[F.T.D.]	Livr. F. Alves/Paulo de Azevedo & Cia	Tipografia Siqueira
<i>Novo Manual de Língua Portuguesa – Gramática Histórica, Curso Complementar (LPCC)</i>	1926 (a, fr)	F.T.D.	Livr. F. Alves/Paulo de Azevedo & Cia	N/C

Os parênteses após as datas indicam o critério de datação dos exemplares, de acordo com as seguintes correspondências: **a**=autorização de impressão, **c**=informação de capa, **fr**=informação de folha de rosto, **i**= informação sobre impressão, **o**=outra fonte. * Reimpressão sem as características da nova fase dos F.T.D.s, por isso mantida neste quadro.

Os colchetes indicam informação mais provável. A abreviatura N/C indica que nada consta no exemplar quanto à informação referida.

**APÊNDICE B – EXEMPLARES DE MANUAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA DA COLEÇÃO F.T.D. –
PRIMEIRA VERSÃO (LIVROS DE LEITURA)**

TÍTULO	EXEMPLAR	AUTORIA	EDITORA (DISTRIBUIDORA)	IMPRESSOR
<i>Língua Portuguesa, Leituras Variadíssimas, Antologia, Terceiro Livro*</i>	1920 (?) 1922 (a)/1931 (i)	F.T.D. F.T.D.	Livraria Paulo de Azevedo & C ^a Livraria Paulo de Azevedo & C ^a	? Impr. Emm. Vitte, Lyon, FR
<i>Língua Portuguesa, Leituras Variadíssimas, Antologia, Quarto Livro**</i>	19?? (?)	F.T.D.	Livraria Paulo de Azevedo & Cia	Tipografia Augusto Siqueira & Comp.
<i>Língua Nacional (c)/Língua Portuguesa (fr), Leituras Variadíssimas, Antologia, Quarto Livro</i>	19?? (N/C)	F.T.D.	Livraria Francisco Alves & C.	Tipografia Augusto Siqueira & Comp.
<i>O Vernáculo ou Leituras Portuguesas Instrutivas e Morais, entre o Terceiro e o Quarto Livro, Antologia</i>	1929 (a)/1930 (i)	F.T.D.	Livraria Paulo de Azevedo & C ^a	Impr. Emm. Vitte, Lyon, FR
<i>Os Lusíadas, Edição Escolar</i>	1927 (a)/ 1935 ? (o)	F.T.D.	N/C	N/C

Interrogação (?) indica que não foi possível checar a informação.

*Há duas versões desse título, uma com 259 páginas (exemplar de 1922), outra com 318 (exemplar de 1920).

**Exemplares conhecidos desse título têm duas formas de denominação da língua materna – “língua nacional” e “língua portuguesa” – tendo todos o mesmo número de páginas (518).

APÊNDICE C – EXEMPLARES DE MANUAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA DA COLEÇÃO F.T.D. (LIVROS DE LITERATURA)

TÍTULO	EXEMPLAR	AUTORIA	EDITORA (DISTRIBUIDORA)	IMPRESSOR
<i>Noções Gerais de Literatura</i>	1929 (a)	Por F.T.D.	Livr. F. Alves/Paulo de Azevedo & C.	Tipografia Siqueira, SP
<i>Literatura Brasileira</i>	1930 (a)	Por F.T.D.	Livr. F. Alves/Paulo de Azevedo & C.	Tipografia Siqueira, SP
<i>Literaturas Estrangeiras</i>	1931 ? (o)	F.T.D. (?)	Livraria Francisco Alves ?	[Tipografia Siqueira, SP]
<i>Resumo de Literatura</i>	1935 (a)	F.T.D.	Livr. F. Alves/Paulo de Azevedo & C.	Tipografia Siqueira, SP

APÊNDICE D – EXEMPLARES DE MANUAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA DA COLEÇÃO F.T.D. – SEGUNDA VERSÃO

TÍTULO	ANO	AUTORIA	EDITORA (DISTRIBUIDORA)	IMPRESSOR
<i>Novo Manual de Língua Portuguesa – Curso Elementar (LPCE)</i>	1946 (a)	Por Mário Bachelet	Livr. F. Alves/Edit. P. de Azevedo LTDA.	Gráfica Siqueira, SP
<i>Novo Manual de Língua Portuguesa – Curso Médio (LPCM)</i>	1932 (a)/1942/3 (o)	Por Mário Bachelet	Livr. F. Alves/Paulo de Azevedo & Cia, Ltda.	Gráfica Siqueira, SP
<i>Novo Manual de Língua Portuguêsa – Para uso do ciclo primário. Curso de Admissão (LPAdm)</i>	1942/3 (o)	Por Mário Bachelet	Livr. F. Alves/Paulo de Azevedo & Cia, Ltda.	Ind. Gráfica Siqueira, SP
<i>Novo Manual de Língua Portuguesa Luso-Brasileira. Gramática para as 4 séries do ciclo ginásial (LP/G)</i>	1943a (a)	Por Mário Bachelet (org.), em colab. c/ José de SáNunes	Livr. F. Alves/Paulo de Azevedo & Cia, Ltda.	Ind. Gráfica Siqueira, SP
<i>Novo Manual de Língua Portuguesa. Gramática para as 4 séries do ciclo ginásial (LP/G)</i>	1943b (a)	Por Mário Bachelet (org.), em colab. c/ José de SáNunes	Livr. F. Alves/Paulo de Azevedo & Cia, Ltda.	Ind. Gráfica Siqueira, SP
<i>Exercícios da Gramática, Livro do mestre (LPG/M)</i>	1946 (o)	N/C	Livraria Francisco Alves ?	Ind. Gráfica Siqueira, SP
<i>Língua Portuguesa. Antologia F.T.D. 1ª e 2 séries do ciclo ginásial</i>	1944 (a)/1946 (o)	Mário Bachelet (org.)	Livr. F. Alves/[Editora Paulo de Azevedo Ltda.]	[Ind. Gráfica Siqueira, SP]
<i>Língua Portuguesa Luso-Brasileira. Antologia F.T.D. 1ª e 2 séries do ciclo ginásial</i>	1944 (a)	F.T.D.	Livr. F. Alves/Editora Paulo de Azevedo Ltda.	Ind. Gráfica Siqueira, SP
<i>Língua Portuguesa Luso-Brasileira. Antologia F.T.D. 3ª e 4ª séries do ciclo ginásial</i>	1942 (o)	Mário Bachelet [org.]	?	?
<i>Língua Portuguesa Luso-Brasileira. Antologia F.T.D. 3ª e 4ª séries do ciclo ginásial</i>	1944 (a)	Mário Bachelet (org.)	Livr. F. Alves/Editora Paulo de Azevedo Ltda.	Ind. Gráfica Siqueira, SP

APÊNDICE E – CRONOLOGIA DAS REFORMAS ORTOGRÁFICAS NO BRASIL

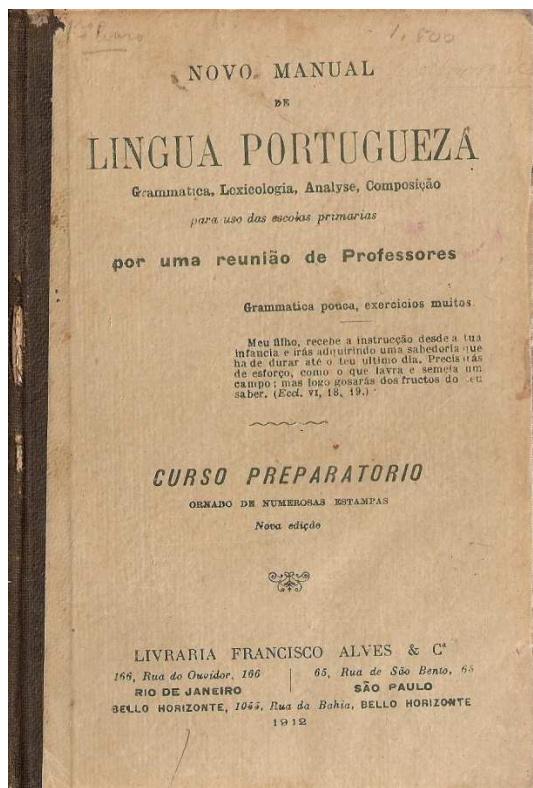
DATA	PROPOSTAS/REFORMAS
Séc. XVI/ XX*	Escrita de base etimológica em Portugal e no Brasil.
1907	Academia Brasileira de Letras (ABL) propõe regras para um vocabulário ortográfico da língua portuguesa. Ortografia simplificada.
1912	Ampliação e regulamentação da proposta da ABL, que passa a ser chamada de Reforma Ortográfica.
1915	Substituição da reforma da ABL pela reforma portuguesa de Gonçalves Viana (1911), similar à brasileira.
1919	Proposta de Osório Duque Estrada abole todas as reformas anteriores, em favor da ortografia de base etimológica.
1924-1929	Discussão de proposta de Laudelino Freire para o Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Ortografia de base etimológica.
1929	Retorno à Reforma da ABL de 1912. Aprovação polêmica.
1931	Aprovação do primeiro acordo ortográfico entre a ABL e a ACL (Academia de Ciências de Lisboa). Oficialização pelo Decreto 20.108, de 15/06/1931. Ortografia simplificada, mas repelida pela opinião pública. Também rejeição do Formulário Ortográfico de Laudelino Freire (ortografia de base etimológica).
1932	Publicação do Vocabulário Ortográfico e Ortoépico da Língua Portuguesa (VOOLP) pela ABL.
1933	Obrigatoriedade do uso do VOOOLP/ABL.
1934-1937	Constituição de 1934 revoga reformas anteriores. Confusão ortográfica.
1937	Ratificação do acordo ABL/ACL de 1931.
1938	Decreto nº 292, de 23 ou 28/02/1938, regula “o uso da ortografia nacional” (acentuação gráfica).
1943	Novo acordo ortográfico Brasil/Portugal (ortografia simplificada). Decreto 5186, de fev./1943. <i>Pequeno Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa</i> (ABL).
1945	Eliminação de discrepâncias entre os vocabulários ortográficos do Brasil (1943) e de Portugal (1940). Conciliação entre ortografia simplificada e etimológica. Nova reforma: ignorada, prevalecendo a de 1943.
1971	Acordo Brasil/Portugal para simplificação das regras de acentuação gráfica. Lei nº 5765, de 18/12/1971.
2008	Aprovado do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa (Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Brasil e Portugal). Entra em vigor no Brasil a partir de 01/01/2009, com previsão de transição até 31/12/2012. Decreto nº 6.583, de 29/09/2008.

Fontes: PINTO (1981), BARROSO (1931) e Portal da Língua Portuguesa.

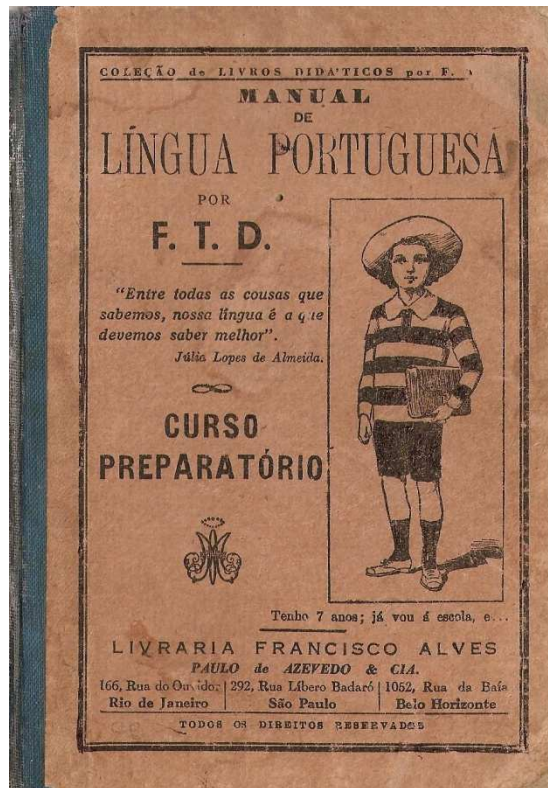
*Cores iguais ou semelhantes indicam afinidades quanto à base das reformas, simplificada ou etimológica.

ANEXOS

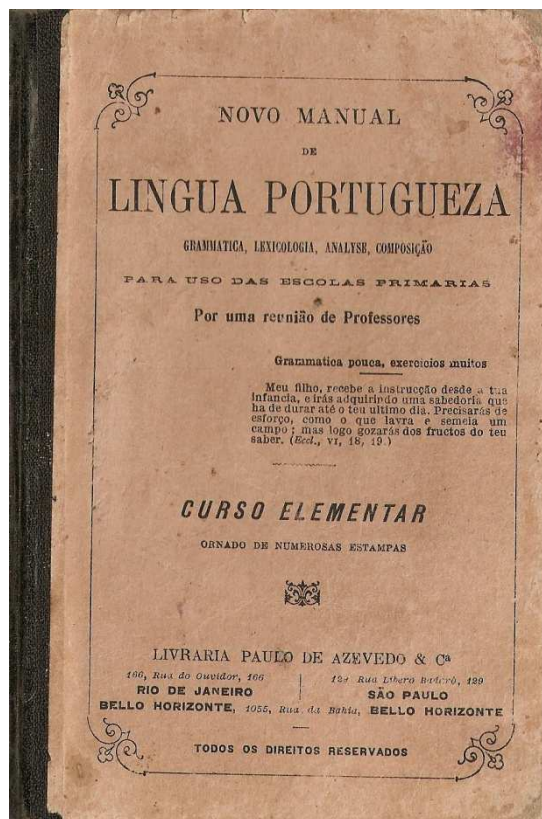
ANEXO A – CAPAS DE EXEMPLARES DA PRIMEIRA VERSÃO DA COLEÇÃO F.T.D./LP – LIVROS DO ALUNO E DO MESTRE



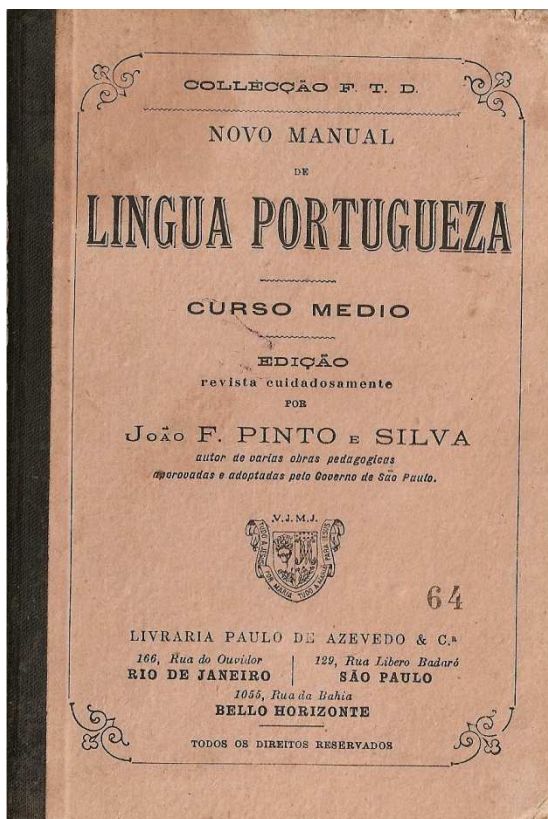
LPCP (1912)



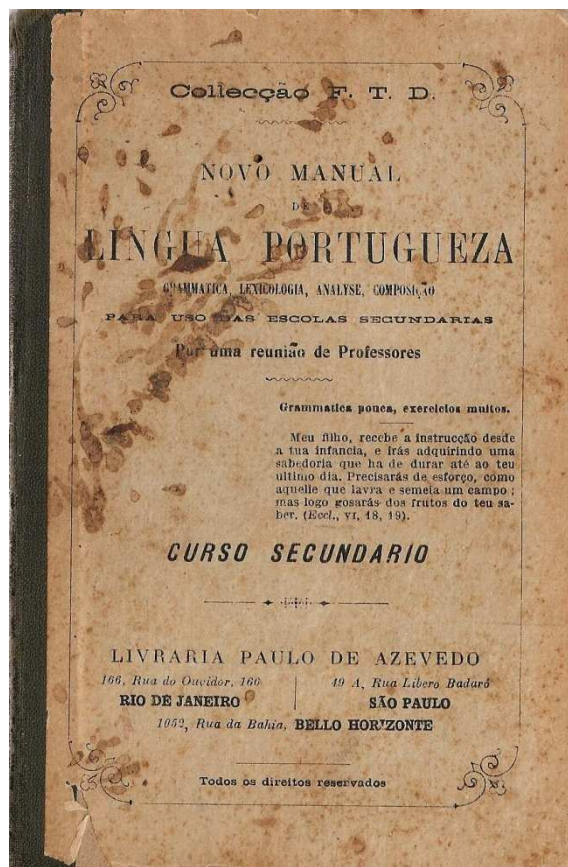
LPCP (1924 [1939?])



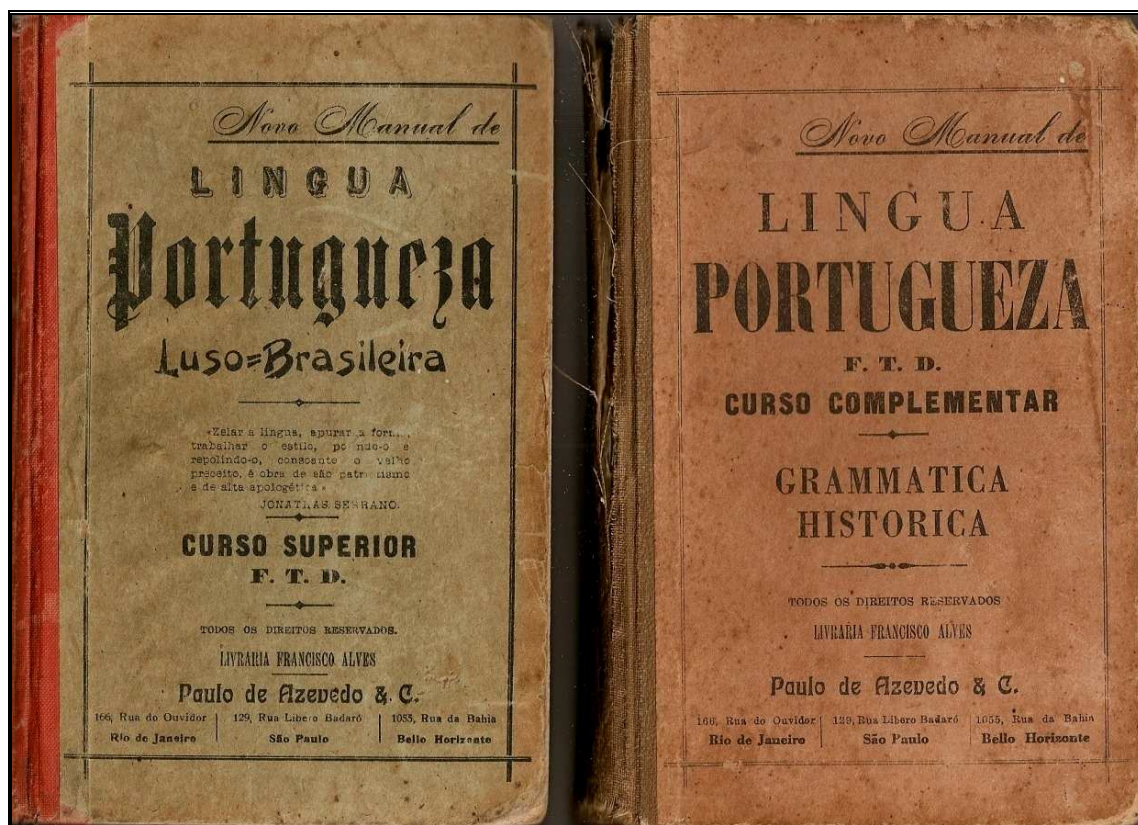
LPCE (1927)



LPCM (1925)

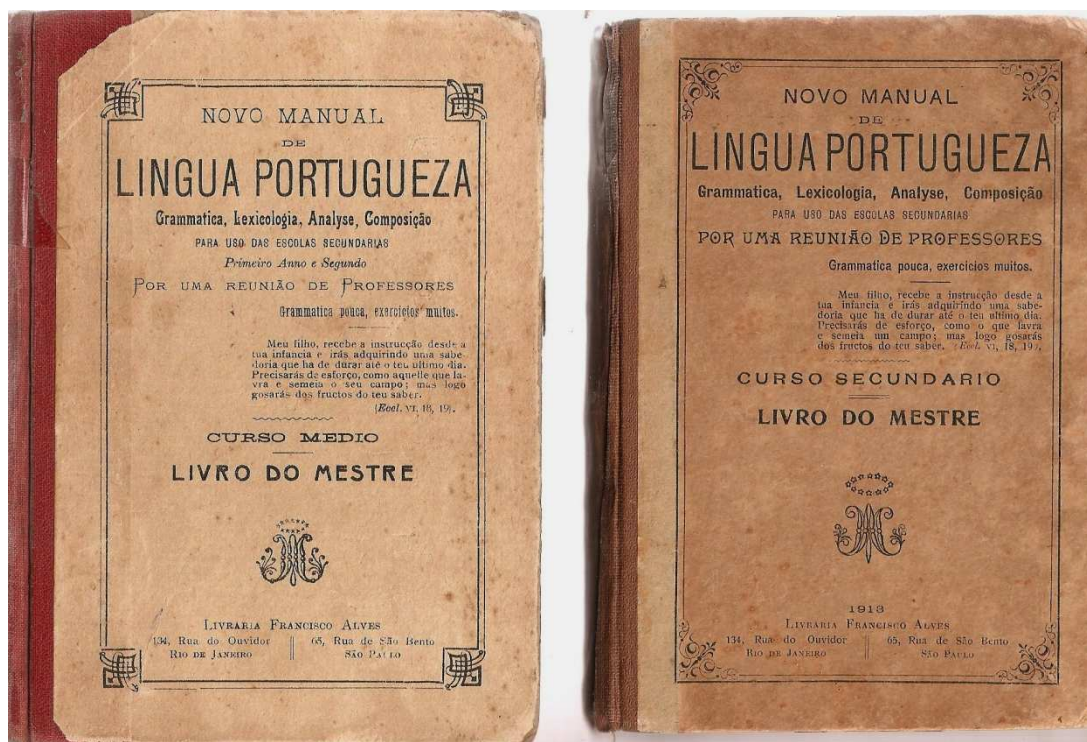


LPCSec (1923 [1930])



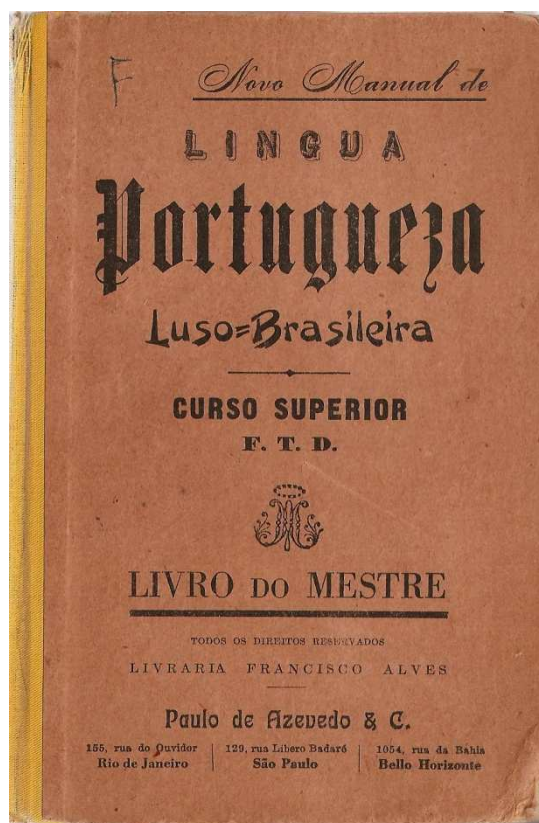
LPCSup (1925)

LPCC (1926)



LPCM/M (1914)

LPCSec/M(1913/1912)



LPCSup/M (1928)

ANEXO B – PREFÁCIOS DE JOSÉ DE SÁ NUNES E AFRÂNIO PEIXOTO SOBRE A COLEÇÃO F.T.D. (LB, 1930)

NIHIL OBSTAT. <i>S. Pauli, 24 Junii 1930.</i> Mor. Dor. MARTINS LADEIRA. Censor.	IMPRIMATUR. <i>S. Paulo, 24 de Junho de 1930.</i> Mor. PEREIRA BARROS. Vigário Geral.
---	--



Primeiro Prefacio

FILHO AMANTE DA BAÍA CATÓLICA, DA BAÍA INTELECTUAL, NÃO ME É DADO ESQUIVAR-ME AO CONVITE HONROSO PARA PREFACIAR ESTA OBRA, TANTO MAIS QUANTO JÁ ME HABITUEI, COMO CATÓLICO MILITANTE E COMO ESTUDIOSO DA FORMOSA LÍNGUA PORTUGUESA, A SER AMIGO DEVOTADO E SINCERO DÊSTES LAVORES PRIMOROSOS QUE SÃO OS COMPÊNDIOS DE F. T. D.

AMIGO VERDADEIRO, DEDICADO E LEAL, NÃO SÓ DESTAS JÓIAS SEM PREÇO COM QUE OS SEUS BENEMÉRITOS AUTORES GLORIFICAM A RELIGIÃO E CULTUAM A PÁTRIA, SOLIDANDO OS ALICERCES DA SOCIEDADE E DA FAMÍLIA, SENÃO AINDA, E PRINCIPALMENTE, AMIGO DAQUELLES CUJOS NOMES SE VELAM NA PENUMBRA DA HUMILDADE EDIFICADORA, AVULTANDO, DEST'ARTE, AOS OLHOS DE DEUS NA MESMA CONFORMIDADE COM QUE SE AMESQUINHAM E APEQUENAM ANTE A FACE DO MUNDO.

O QUE ÊLES SÃO NOS SEUS LIVROS ESTÁ DITO, E NÃO DEVEMOS PERGUNTAR QUEM FOI O QUE DISSE, MAS CONSIDERAR TÃO SÔMENTE O QUE LÁ SE DIZ, — CONSOANTE O CONSELHO SUBLIME DA IMITAÇÃO DE CRISTO: « NON QUÆRAS QVIS HOC DIXERIT; SED QUID DICATUR, ATTENDE. »

A LITERATURA BRASILEIRA DE F. T. D. NÃO PRECISA DE MULETAS PARA PERCORRER TODOS OS LUGARES DO MUNDO ONDE SE FALA O IDIOMA VERNÁCULO: É OBRA QUE SE RECOMENDA PELO SEU PRÓPRIO VALOR, E NÃO TEME A FÚRIA DA CRÍTICA ROAZ E DERROCADORA DOS ADVERSÁRIOS DAS BOAS LETRAS E DA INSTRUÇÃO PELA MORAL CRISTÃ, BASTA PERCORRER-LHE O ÍNDICE PARA SE VERIFICAR A SUPERIORIDADE MANIFESTA DO TRABALHO, ÚNICO NO SEU GÊNERO ENTRE NÓS, POR SER O ÚNICO QUE SATISFAZ INTEGRALMENTE ÀS TODAS AS NECESSIDADES DO NOSSO MEIO LITERÁRIO. É A PRODUÇÃO MAIS METÓDICA, MAIS COMPLETA, MAIS PERFEITA QUE SÔBRE A NOSSA LITERATURA JAMAIS SE DEU A PÚBLICO NESTE PAÍS.

O MEIO FÍSICO BRASILEIRO É NELLA ESTUDADO METICULOSAMENTE, EM ORDEM A NÃO DEIXAR MARGEM A REPAROS DOS MAIS EXIGENTES.

A RAÇA BRASILEIRA TEM O SEU CAPÍTULO ESPECIAL, TRATADO COM SINGULAR MESTRIA DE VERO CONHECEDOR DA NOSSA HISTÓRIA DESDE O SEU INÍCIO, O MEIO SOCIAL DO BRASIL-COLÓNIA, DO BRASIL-IMPÉRIO E DO BRASIL-REPÚBLICA É DESCRITO E EXPLANADO COM TAL RELEVÂNCIA E LARGUEZA, QUE SE TORNA UM ESTUDO DE NOTÁVEL UTILIDADE PRÁTICA.

A SEGUNDA PARTE É UMA RESENHA PRECIOSÍSSIMA DAS BIOGRAFIAS DOS VULTOS LITERÁRIOS DE MAIS REALCE EM NOSSA TERRA, E QUE, DE PER SI, FÔRA CAPAZ DE CONVERTER O LIVRO EM PRESTANTÍSSIMO E INDISPENSÁVEL VADE-MECUM, PARA FIDELÍGNAS E EFICAZES CONSULTAS A RESPEITO DOS AUTORES PATRÍCIOS DE GRANDE E PEQUENO TÔMO.

É CONSAGRADA A TERCEIRA PARTE ÀS CORRENTES LITERÁRIAS E À EVOLUÇÃO DOS GÊNEROS EM PROSA, DA IMPRENSA INDÍGENA E DA LÍNGUA NACIONAL, TUDO MUITO BEM PENSADO, MUITO BEM PLANEJADO E MUITO BEM ESCRITO, COM ORDEM, COM MÉTODO E COM O INTUITO PRECÍPIO DE MINISTRAR A MAIOR SOMA POSSÍVEL DE CONHECIMENTOS DA NOSSA LITERATURA. ALÉM DE TUDO ISSO, O AUTOR, COM AS NOÇÕES PRELIMINARES E OS SUBSÍDIOS, DÁ A ÚLTIMA DEMÃO NO PRESTIMOSO E UTILÍSSIMO VOLUME COM QUE MIMOSEIA ASSIM A MOCIDADE ESTUDIOSA EM GERAL, COMO A TODOS QUANTOS QUEREM AO RICO E HARMONIOSO IDIOMA QUE FALAMOS.

SE É CERTO QUE PARABÉNS MERECE O SÁBIO AUTOR DA LITERATURA BRASILEIRA, MENOS CERTO NÃO É QUE ÊLES DEVERÃO SER DADOS, TAMBÉM, AOS QUE SE VÃO LOCUPLETAR COM OS TESSOIROS INESTIMÁVEIS QUE SE ENCERRAM NESTA VALIOSÍSSIMA CONTRIBUIÇÃO, COM QUE SE ENRICA E ENNOBRECE A BIBLIOTECA DIDÁCTICA DO NOSSO QUERIDO BRASIL.

CURITIBA, DIA DE NOSSA SENHORA DO CARMO, 1930.

JOSÉ DE SÁ NUNES

(BACHAREL EM CIÊNCIAS JURÍDICAS E SOCIAIS PELA FACULDADE DE DIREITO DA BAÍA; LENTE CATEDRÁTICO DE PORTUGUÊS NO GIMNÁSIO PARANAENSE E NA ESCOLA NORMAL SECUNDÁRIA DE CURITIBA; VOGAL DO CÍRCULO DE ESTUDOS « BANDEIRANTES »; ETC.)

Segundo Prefacio



Todos quantos passaram, nestes trinta annos, pelos cursos de humanidades do Brasil, devem ter conhecimento traido com uma serie modesta de preciosos livrinhos, baratos, prestadios, cheios de substancia e de simplicidade, assignados com as enigmaticas iniciaes F. T. D. A principio em francês, depois em lingoagem, a colleção já é numerosa; annualmente, dezenas de milhares desses livros são distribuidos pelos collegios e gymnasios nacionaes, pã do espirito, partião em pequeninos, como diria o classico portuguez, e, portanto, melhor absorvido e assimilado. A quem os fez, e faz, caberá aquella bênção, do poeta brasileiro:

**Ah, bendito o que semeia
 Livros, livros á mão cheia,
 E manda o povo pensar!...**

Caberá o galardão dessa obra encyclopedica aos... que se destinam á educação e fazem nesses livros a boa, bem que indirecta, propaganda religiosa. Digo indirecta, porque nada ha nelles de confessional; apenas, são cuidadosamente excluidas noções licenciosas e indisciplinas, o que é dever pedagogico, elemental, de qualquer livro destinado á educação.

Como cada mestre escreve do assumpto de sua competencia, a obra é por igual competente, o que maravillhará aos inexpertos, que acaso personalisem a autoria daquellas constantes iniciaes, como que ironica modestia a tanta sciencia.

Ora, o presente volume, dessa benemerita colleção, tem duas novidades. Uma, é o tomo alentado, e sobre assumpto de maior mingua que os de « cosmographia », ou « trigonometria », como é esse de « literatura brasileira », ou, menor ainda, de « historia da literatura brasileira ». É exacto que sobre a materia se podem escrever infolios: os de Denis, Wolff, Verissimo, são avantajados; Silvio, apesar de dois tomos, ficou incompleto; Arthur Motta já conseguiu tambem dois, robustos, e fará mais volumes. Mas Ronald fez uma « pequena » historia, que vai engrossando, é verdade, e Nelo ficou numa historia minima, talvez bem proporcionada...

Quando se attenta que a historia de uma grande e longa literatura, grega ou latina, franceza ou inglesa, que poderia dar estantes, se resume em optimos compendios, pensar-se-há que somos nós ambiciosos, em multiplicar os nossos tomos. É que a historia literaria não é como o reino dos céos, onde, de muitos chamados, poucos são os escolhidos. São antes museus, onde as colleções são completas e nenhuma se achará ausente.

O nosso volume não foge taes a essa regra de complexidade nacional. Para simples alunnos não será pouco. Mas não vicia a abundancia. Aprenderá o jovem leitor, guardará o livro precioso, e, mais tarde, homem feito, quando o reter ou consultar, achará sempre copiosissimo manancial de factos, datas, documentos, idéas, com que enriquecer o espirito, a proposito de historia literaria. Livro, pois, para grandes e pe-

quenos leitores. O autor foi sabio não doutrinando sempre, não dando só as suas opiniões, mas chamando a depór todo o mundo, que pensa ou escreve de letras no Brasil. A sua caridade christã, é verdade, não faz escolha; como para fazer o bem, não olhou a quem. Que importa a humidade de certos nomes, se as idéas valem, ainda as anonymas? E ha tantas idéas boas ahí, que não sobrá espaço para a exigencia da selecção.

Em summa, um livro que nos honreja, aos letrados do Brasil, de mais uma grande historia de nossas letras, apenas passivel daquela critica que a si mesmo fez Pascal, a proposito de uma das suas « Provincias »: não tivera tempo de fazê-la mais breve. Escrever pouco demanda muito tempo, se exige, implicitamente, a perfeição. Com vagar será diminuida, outra ironia aos livros communs que impam, nas novas edições, senão de correctos, augmentados. Este, tal qual é, é um repositório surpreendente de conhecimentos, noticias, opiniões, que valem por uma bibliotheca ou uma academia.

A outra novidade alludi. A collecção F. T. D. apresenta-se por si; não precisa de gabos: dispensa-os. Este livro, o maior talvez da serie, tem entretanto este prefacio, com o qual corre o risco de me indagarem jovens leitores: « e quem nos apresenta o apresentador? » Mas, ainda nisto, estamos no Brasil. Dois dos nossos escriptores não estranham com prefacios? Um, ao livro « Cosmos do Direito e da Moral », de Fausto Cardoso (1); outro, ao romance « Miss Kate », de Avaripe Junior (2). E' que, nem sempre, aqui, tem um prefacio a funcção de introdução, ou apresentação, do livro, e menos do autor, junto aos seus leitores. São, ás vezes, honraria, condecoração, que o autor confere a amigo, a admirador; mostra de sentimento, e de modestia, de quem o livro careceu, antes que presunção e arrogancia de quem escreve o prefacio. Mas é honrosa a condecoração, e só as conferem os soberanos...

AFRANIO PEIXOTO

- 1913 — PROFESSOR DE MEDICINA PUBLICA NA FACULDADE DE DIREITO DO RIO;
 1915 — DIRECTOR DA ESCOLA NORMAL DO RIO;
 1916 — DIRECTOR GERAL DA INSTRUÇÃO PUBLICA DO DISTRITO FEDERAL;
 1923 — PRESIDENTE DA ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS;
 1924 — DEPUTADO FEDERAL PELA BAHIA;
 » — DOCTOR « HONORIS CAUSA » PELA UNIVERSIDADE DE LISBOA.

(1) Este é Graça Aranha, n. em 21 - VI - 1869.

(2) Este é Afranio Peixoto, n. em 17 - XII - 1876.

~~~~~

Talvez algum leitor estranhe, encontrando, para este compendio, dois prefacios. Ha de soeegar, no entanto, e comprehender, e gostar, quando reflectir que de facto, ao passaro desejoso de voar, são necessarias duas azas.

Azas brilhantes e possantes, — hão de concordar — que houveram de arrebatár, mundos em fóra, a qualquer mostrengo.

~~~~~

As obras da Collecção F. T. D. versam sobre todos os ramos do ensino primário e secundário. Para os respectivos preços e mais amplas informações, consulte o BIBLIÓGRAPHO, periódico da Collecção.

ANEXO C – TEXTOS QUE MATERIALIZAM O EFEITO DE
UNIDADE RELIGIÃO/PÁTRIA/LÍNGUA NOS F.T.D.s/LP

EXERCÍCIO 561. — Composição. — O Brazil e a fé.

Summario. — *Patriotismo dos sacerdotes na expulsão dos francezes, dos hollandezes.*—*Na politica, padre Feijó, D. Romualdo, P. Joaquim de Mello.*—*Elementos que constituem o fogo sagrado em que se abrazavam nossos maiores.*—*Guerra dos Mascates.*—*Conjuração mineira.*—*Revolução pernambucana.*—*Conego Januario.*—*Frei Sampaio.*—*Em 1840, maioridade.*—*Jovem nação; como fragil batel, o Brazil.*—*A escravidão.*—*Como a considerava Portugal?*—*E os Jesuítas, Vieira, os papas?*—*D. Romualdo, P. Viçoso, D. José P. da S. Barros, D. Lino.*—*Aurea lei.*

Elemento principal da formação da nossa nacionalidade, a fé soube ainda inspirar o valor necessario nos diversos periodos em que parecia periclitara a nossa integridade territorial.

— 634 —

De facto, quando foi necessario varrer os ultimos normandos do Rio de Janeiro, ao lado da figura de Estacio de Sá, vemos a do Padre José de Anchieta, que não só apresta reforços trazidos de S. Vicente, como anima com sua presença e com sua palavra essas memoraveis batalhas.

Quando as armadas dos mercadores da Batavia assaltaram nossos portos e nos arrebataram a metropole colonial, secundando a acção das autoridades civis, apparece D. Marcos Teixeira, que tanto contribuiu para o feito que reconduz victoriosas as nossas phalanges até dentro dos muros da cidade de São Salvador.

Quando, finalmente, a nossa unidade territorial e politica sentiu-se fortemente combalida, no Pará e em S. Paulo, pelo despeito, pela cobiça e pelo impatriotismo dos homens, encontraram-se, ao lado dos que pugnavam pela victoria da legalidade, Padre Diogo Antonio Feijó, D. Romualdo Antonio de Seixas e Padre Antonio Joaquim de Mello

Se observardes, com attenção e sem preconceitos, a historia que entezourou as nossas energias e assignala a marcha da nossa civilização, verificareis que, junto do patriotismo que age, levanta-se sempre a Religião que aconselha e conforta, e que esses inseparaveis elementos constituíam o fogo sagrado em que se abrazavam sempre os nossos maiores e se inspiravam os feitos de nossos heroes.

Evocae, num rastro de luz bem forte, toda a palpação da vida brasileira, em seus surtos de independência. Contemple, num foco bem intenso, a existencia heroica desta Patria que se formava, e vereis D. Manoel Alvares da Costa a interessar-se, em Pernambuco, pela sorte dos nacionaes, na *Guerra dos Mascates*; D. Fr. Manoel da Resurreição a erguer-se, em São Paulo, contra a prepotencia luzitana; Tiradentes a adoptar o triangulo como symbolo da sua projectada republica, em honra da SS. Trindade; no proprio seio da *Conjuração Mineira*, encontrareis, ao lado do Alferes Joaquim José da Silva Xavier, o Vigario Carlos Corrêa de Toledo, o Conego Luiz de Vieira, Padre José da Silva de Oliveira Rolim, Padre José Lopes de Oliveira e Padre Manoel Rodrigues da Costa, sendo este ultimo um dos mais arduos propugnadores da independência do Brazil em 1822.

Quando, em 1817, triumphou ao Norte a chamada *revolução pernambucana*, entre os membros do governo provi-

— 635 —

sorio encontrareis Padre João Ribeiro Pessôa e, como ministro do Interior, Padre Miguel Joaquim de Almeida.

Não é meu intento apreciar a justiça ou o valor de todas as tentativas de independência que, de uma forma ou de outra, caracterizam um longo periodo de nossa historia colonial; quero apenas evidenciar que a Religião se fez sempre representar em todas essas phases da existencia do nosso povo.

Tinham chegado, porém, os ultimos instantes de nossa sujeição á metropole. Como a aguiã que desfere seu vôo em busca de novos horizontes, mais vastos e illuminados, o Brasil se aprestava para entrar, desassombrado, no largo scenario de sua vida autonoma.

O Conego Januario da Cunha Barbosa, um dos fundadores do nosso Instituto Historico, e frei Francisco de Santa Thereza Sampaio, em brilhantes artigos no «Reverberô», prepararam com insistencia o espirito publico e apressam a aurora da independência.

Em todas as peripecias que precedem, acompanham e seguem o memoravel brado do Ypiranga, como em todo o periodo conhecido na Historia pelo nome de «governo regencial», encontrareis, de espaço a espaço, os esforços e os feitos de mais de um sacerdote, todos perfeitamente identificados com as aspirações nacionaes.

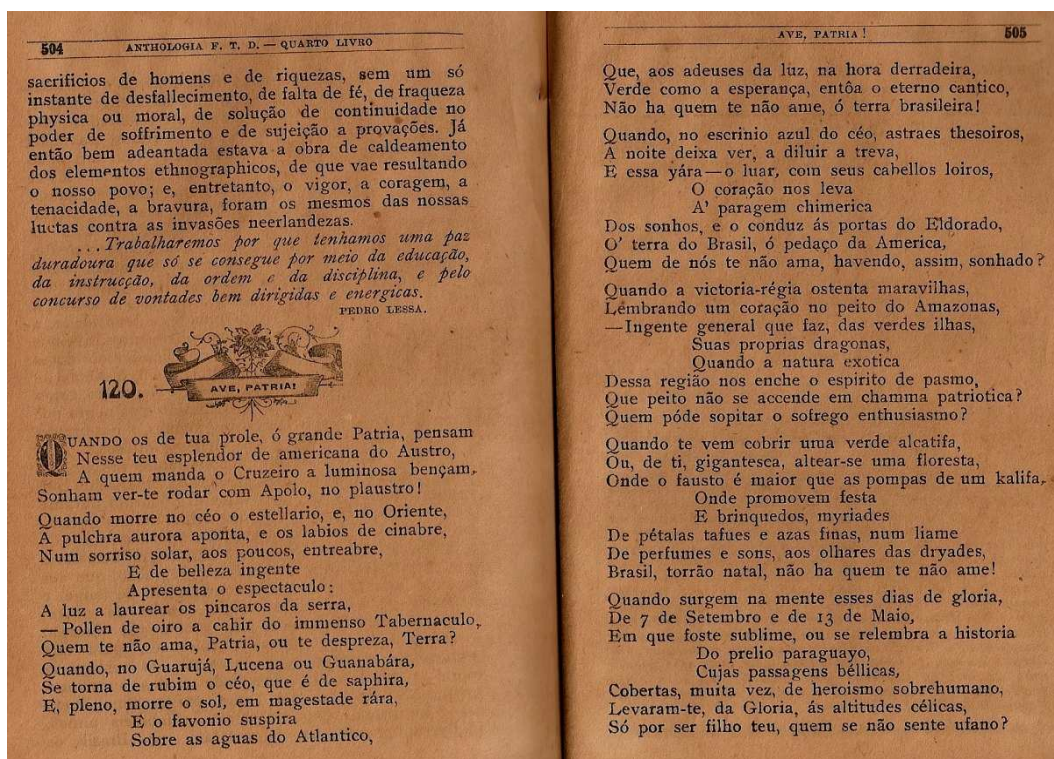
Levanta-se em 1840 a ideia da *maioridade*, e ao lado de Hollanda Cavalcanti, Costa Ferreira e Mello Sousa, apparece a figura do conego José Bento Leite Ferreira de Mello, que assigna a 12 de maio de 1840 o primeiro e vencedor projecto que nesse sentido era apresentado á camara alta.

Estavam, portanto, vencidas as ultimas difficuldades. O glorioso monarcha, que por sessenta annos presidiria os destinos da joven nação, havia assumido sua direcção suprema.

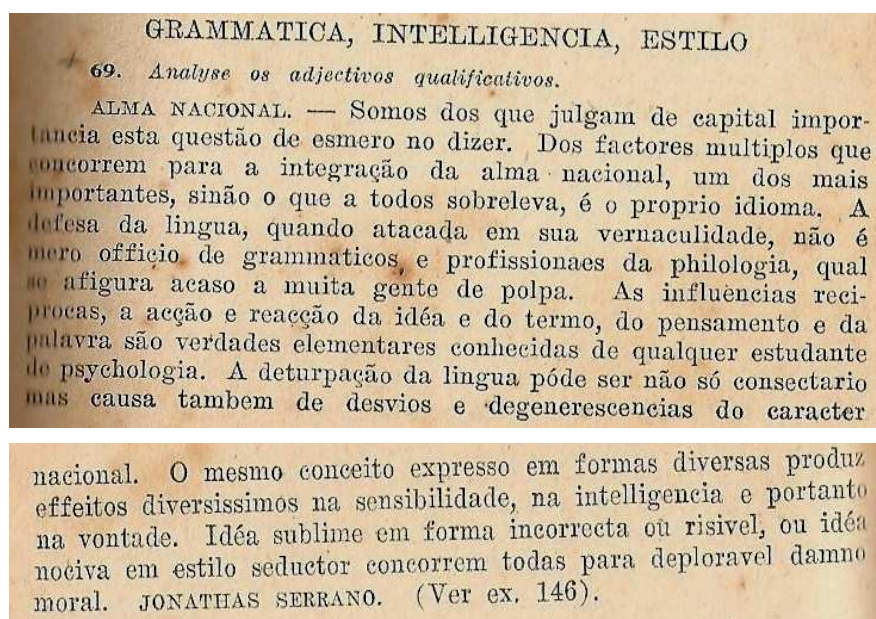
Como fragil batel que, após longa e penosa viagem por um rio tortuoso, entra de plena vela a rasgar, com ufania, as aguas magestosas do oceano, o Brasil, depois de mil peripecias e incertezas, encetava definitivamente sua vida gloriosa ao lado das nações civilizadas.

Restava-lhe, entretanto, resolver algumas difficuldades, corrigir alguns erros herdados da ex-metropole. Entre elles se avolumava a questão do elemento servil.

Texto 1: O Brazil e a fé – D. João Nery (LPCSec/M, 1913, p. 633-636, montagem, trecho)



Texto 2: *Ave, Pátria* – Marsillac Fontes (ANT. F.T.D./4, 192?, p. 594-596, trecho)



Texto 3: *Alma nacional* – (LPCSup, 1925, p. 129-130, montagem)

134. *Sublinhe os adjectivos qualificativos, numeraes e demonstrativos.*

A LINGUA E A RELIGIÃO. — Os poderes publicos podem introduzir os liames exteriores que facilitam a livre communhão da nacionalidade soberana: unidade constitucional e administrativa, unidade de codigos e de tribunaes, unidade de moedas, de pesos e de medidas. Mas as duas grandes forças cohesivas do idioma e da religião, — uma, firmando a solidariedade da alma nacional da visão dos grandes ideaes da vida; outra, vehiculando na harmonia dos mesmos sons todas as suas manifestações intellectuaes e affectivas, — essas, os legisladores que as devem conservar e promover, não podem crear, á força de decretos e de armas. São mimos da Providencia. Nós os recebemos por mercê dadivosa. Cumpre conserval-os com amor e gratidão. LEONEL FRANCA.

Texto 4: *A lingua e a religião* – (LPCSup, 1925, p. 176)

219. *Escrever como titulo : A um joven brasileiro e observar a concordancia na 2.ª pessoa singular.*

Aos jovens brasileiros. — « Meus amigos, venho de longe, da minha villa á margem do Parahyba, para visitar-vos. E' bem provavel que não nos tornemos a ver Fui mestre de vosso mestre e quero, a seu lado, repetir-vos palavras que muitas vezes lhe disse, quando elle tinha assim a vossa idade. Não era uma lição, era uma supplica, a mesma que vos dirijo agora com equal esperança : — estudae a nossa lingua, estudae-a

com ardor, com entusiasmo, que tanto mais a amareis, quanto melhor a conhecerdes, tão doces e surprehendentes são os seus segredos ! Notae bem isto : entre todas as cousas que sabemos, a nossa lingua é a que devemos saber melhor, porque ella é a nossa tradição e o melhor elemento da nossa raça e da nossa nacionalidade. Defendei-a ! Não deixeis que outras a invadam ou a deturpem ! Defendei-a a todo o transe, apaixonadamente, custe o que custar ! Na mocidade, apercebei-vos de bons livros : percorrei attentamente os classicos. Falar bem a lingua materna, não é uma prenda, é um dever. Preenchei-o.

Segundo JULIA LOPES DE ALMEIDA.

Texto 5: *Aos jovens brasileiros* – Júlia Lopes de Almeida (LPCSec, 1923, p. 119-120, montagem)

ANEXO D – ÍNDICES DAS MATÉRIAS DE EXEMPLARES DA PRIMEIRA VERSÃO DA COLEÇÃO NMLP/F.T.D.

INDICE DAS MATÉRIAS	
I. Grammatica e Composição (Preceitos).	
	Paginas
Nome : Definição, varias especies, genero, numero, gráu.....	6
Artigo	28
Adjectivo { qualificativo : formação do feminino, do plural, gráu.	30
{ determinativo : possessivo, demonstr., numeral, indef.	44
Pronome : pessoal, possessivo, demonstr., relativo, indefinito.....	50
{ Sujeito, pessoa, modo, tempo.....	60
{ Auxiliares, <i>sêr, ter, haver, estar</i>	68
Verbo... { Modelos das tres conjugações.....	78
{ Complementos do verbo.....	92
{ Verbos irregulares.....	98
Participio	114
Palavras invariáveis : adverbio, prepos., conjunção, interj.....	116
Analyse grammatical.....	120
Proposição	126
Phrase	132
Composição.....	136
Narração	138
Descripção	140
Carta	142
II. Exercícios de intelligencia.	
Achar o lugar da reunião de varios objectos.....	9
Achar o nome daquelle que faz uma acção determinada.....	15
Achar o nome do qual se dá a definição.....	21
Dizer o nome daquelle que é privado de certas facultades.....	27
Achar o nome da materia com se fabricam certos objectos.....	27
Achar o nome do lugar onde se fabricam certos objectos.....	29
Achar a qualidade essencial de certos objectos.....	33
Dizer o contrario de certos nomes.....	40
Dizer o que deveriam ser objectos cujo defeito se conhece.....	45
Achar quantos são certos objectos.....	51
Dizer o instrumento de certas acções.....	53
Dizer o instrumento de defesa de certos sêres.....	57
Dizer o nome daquelle que fabrica certos objectos.....	59
Exprimir por um verbo certas acções determinadas.....	63
Exprimir por um verbo a acção propria de certas pessoas.....	67
Exprimir por um verbo um movimento conhecido.....	69
Dizer porque vamos em certos lugares.....	71

— 146 —	
	Paginas
Exprimir por um verbo a voz de certos animaes.....	89
Dizer a quem e para que servem certos objectos.....	93
Dizer o contrario de certos adverbios.....	117
Exprimir por uma proposição a côr de certos objectos.....	127
O tatú	127
O relógio	135
Vovó	137
III. Leitura e recitação.	
È Deus que fez todas as cousas.....	9
Oração de um menino.....	11
O anjo e a criança.....	15
A bandeira.....	17
Mysterio eterno.....	20
Jesus é Deus.....	21
Minha mãe.....	23
Uma familia modelo.....	29
O gato.....	31
Jesus e os meninos.....	33
Ditosa creança.....	37
O esquilo.....	39
O meu e o teu.....	42
O gallo.....	45
O formigero.....	46
Hymno.....	48
A um rico que passa.....	50
O menino e o gato.....	53
Deus.....	57
O protector.....	61
O cão.....	63
Minha terra.....	67
Quando eu era pequenino.....	69
Grandeza e bondade de Deus.....	71
Vozes dos animaes.....	75
O sacrificio de Abrahão.....	79
Deus o sabe.....	81
O gallinha e os pintainhos.....	85
A procissão do Corpo de Deus.....	89
O sabiá e a pega.....	93
O rouxinol do Calvario.....	96
Ave Maria.....	106
Artigos de fé.....	107
As violetas.....	109
O boi.....	113
IV. Exercícios de composição.	
As frutas.....	11
O pão.....	17
O bom e o máu alumno.....	23
O tempo.....	31
O alumno applicado.....	39
Minha cama nova.....	43
O corpo humano.....	45
A mesa posta.....	49
A mãe.....	51
Os sentidos.....	63
O leite.....	67
O nosso vestuario.....	75
Quem sou eu.....	77
Redacções.....	136
Narrações.....	139
Descripções.....	140
Cartas.....	142
V. Exercícios de recapitulação.	
Sobre o nome.....	24
Sobre o nome e o adjectivo.....	40
Sobre o adjectivo e o pronome.....	58
Sobre o verbo.....	93
Sobre os verbos.....	122
Sobre a proposição e a phrase.....	133
Lyon. — Imp. Emm. VITTE, 18, rue de la Quarantaine. — 3108. — 8-1927.	

INDICE		383	
Composições.			
	Página	Página	
A batata.....	235	Ideal.....	178
A cebola.....	240	Janeiro.....	145
A chapeira.....	88	Jesuítas.....	156
A culpa.....	107	Na montanha.....	247
A derrubada.....	136	No sertão.....	199
A herma máte.....	68	No tribunal.....	82
A escravidão.....	110	O alcoolismo.....	90
A leitura.....	124	O ananaz.....	45
A luta.....	182	O bandeirante.....	121
Amor.....	182	O canário.....	161
A morte do sabiá.....	51	O discurso.....	141
A procellaria.....	120	O foot-ball.....	94
A Republica de Palmares.....	48	O Judeu errante.....	87
As laranjas.....	243	O ninho.....	231
A vadiagem.....	77	O recrutado.....	112
A viciatura.....	214	O sertanejo.....	218
A vida e o tempo.....	234	Os Magos.....	103
Chronistas.....	191	O sonho do calouro.....	29
Ciganos.....	165	São João.....	163
Creanças.....	187	Transformação.....	230
Curado.....	148	Uma carta.....	288
Curupira.....	98	Uma esmola.....	80
Distrações.....	152	Uma lenda.....	71
Do Japão.....	74	Uma pesca.....	196
Educação.....	177	Uma vida.....	204
Eucalyptus.....	209	Uso do fumo.....	67
Exemplo de heroísmo.....	54	Visitas.....	82
SEGUNDA PARTE			
A phrase.			
Noções preliminares (227 a 232).....	251	Figuras de palavras (14.º lição, 298 a 301).....	308
Proposição (1.º lição, 232 a 239).....	252	Figuras de palavras (15.º lição, 301 a 306).....	313
Proposição (2.º lição, 239 a 245).....	254	Figuras de pensamento (16.º lição, 306 a 311).....	316
Proposição (3.º lição, 245 a 250).....	260	Figuras de pensamento (17.º lição, 311 a 315).....	320
Análise logica (4.º lição, 250 a 255).....	265	Figuras de pensamento, (18.º lição, 315 a 319).....	325
Synthese logica (5.º lição, 255 a 260).....	270	Figuras de pensamento (19.º lição, 319 a 324).....	329
Clareza (6.º lição, 260 a 264).....	273	Figuras de pensamento (20.º lição, 324 a 328).....	333
Correcção (7.º lição, 264 a 268).....	278		
Harmonia (8.º lição, 268 a 274).....	282		
Elegancia (9.º lição, 274 a 278).....	286		
Radicínio (10.º lição, 278 a 284).....	290		
Radicínio (11.º lição, 284 a 288).....	295		
Figuras (12.º lição, 288 a 294).....	299		
Figuras de palavras (13.º lição, 294 a 298).....	304		
Poesias.			
A cigarra e a formiga.....	285	Na selva (Castro Alves).....	254
A lua (Gonçalves Dias).....	312	O altar (Mendes de Aguiar).....	272
A mão (Dinamerico Rangel).....	324	Portugal (Gomes Ribeiro).....	287
Deus o quer (L. G. A. da F.).....	335	Pro pátria (D. Rangel).....	327
Gutenberg (Visconde Melillo).....	239	Roma (D. J. G. de M.).....	315
Mãe em luto (L. Guimarães J.).....	277	São Bento (Ignês Serrano).....	387
Marechal Deodoro (Luiz Murat).....	289	Stabat Mater (J. Lemos).....	319
Meu bero (P. C. do E. S.).....	263	Ypiranga (B. Guimarães).....	302
Na pas (Dinamerico R.).....	331		

384		INDICE	
Trechos.			
	Página	Página	
Anchieta (Brazilio Machado).....	293	Oração fúnebre (A. de A.).....	315
Educação (D. J. Aroverde).....	307	O versalho (Machado de A.).....	322
Meu amigo (Jonathas Serrano).....	331		
Composições.			
A cultura.....	295	Conservação dos productos.....	322
Afolhamento.....	331	Escolha nas leituras.....	307
A guerra.....	254	Espumas fluctuantes.....	262
A historia I.....	327	O Brasil e a fé.....	295
A historia II.....	326	O estouro.....	331
A imprensa.....	318	O jagunço.....	312
A poesia.....	267	Passaros na cidade.....	277
A religião na historia.....	285	Religião e patria.....	303
Canoa de açúcar.....	288	Saneamento de brejos.....	310
Carta a um amigo.....	258	Visita Imperial.....	273
TERCEIRA PARTE			
Composição. — Estylo.			
Composição (1.º lição, 328 a 332).....	339	Especies de cartas (6.º lição, 349 a 351).....	360
Invenção (2.º lição, 332 a 338).....	344	Narracão (7.º lição, 351 a 355).....	364
Disposição (3.º lição, 338 a 341).....	347	Descrição (8.º lição, 355 a 359).....	368
Elocução (4.º lição, 341 a 349).....	351	Relatorio, discurso (9.º lição, 359 a 364).....	372
Carta (5.º lição, 346 a 349).....	356	Dialogo, monologo (10.º lição, 364 a 368).....	376
Poesias.			
A queimada (Castro Alves).....	374	Regresso ao lar (Guerra J.).....	360
Aurora (Fagundes Varella).....	343	S. Paulo (Fagundes Varella).....	367
O acrostico (A. de P. A.).....	350		
Trechos.			
Carta (Alvares de Azevedo).....	377	Uma morte (Luiz Veuillot).....	363
Carta (Raul Pompeta).....	369	Uma visita (Zeferino de A.).....	376
Farças (Sylvio Romero).....	316	Um dialogo (Carlos de Luet).....	378
Novos (Raul Pompeta).....	363	Um heroe (A. Herculanio).....	355
O recado (Carlos de Luet).....	365	Um milagre (Eca de Queiroz).....	370
Tudo passa (Antonio Vieira).....	347		
Composições			
A agua.....	353	A um amigo.....	363
A gravidade.....	370	Crítica historica.....	346
A historia I.....	343	Discurso.....	374
Amador Bueno.....	339	O calor.....	349
As bebidas.....	307	O futuro do Brasil.....	378
Lyon. — Imp. E. VITTE, 18, rue de la Quarantaine, 6658. — 4.º VI-30.			

INDICE

CONSIDERAÇÕES PREVIAS

PARTE PRIMEIRA

A		
abreviatura	53	
acento agudo	50	
acento circumflexo	50	
acento grave	51	
acentos secundarios	46	
acentuação latina	60	
acentuação prosódica	40	
acentuação tônica	40; 60	
adjectivo	77	
adverbios	77	
aférese	71	
afixos	16; 56	
agudos	40	
alegoria	67	
alfabeto	13	
alma humana	5	
alterações no espaço	61	
alterações no tempo	61	
alterações semânticas	59; 60	
ampliação	68	
analogia	7	
anapetixe	56	
anastrofe	46	
anglicismo	65	
anoxitonus	50	
antítese	58	
antonimias	72	
antonimos	69; 70	
antonomasia	67; 68	
ápices	51	
apocope	56; 57	
apofonia	56; 57	
apólogo	67	
apostrofa	51	
archaismo	62	
arizotônicas	328; 59	
artigos	78	
aspas	52	
assimilação	56; 57	
assonancia	39	
avertização	5	
B		
barbarismo	39	
barítonas	40	
bisproparoxitonas	40	
brasilicismo	64	
britanismo	65	
C		
caecopia	58	
caecóate	39	
caecofonia	39	
camponomia		77
catacrese		67
categorias gramaticaes		77
categorias tônicas		40
cedilha		50
cimalhas		51
cognatos		71
colaboradores		7
colisão		39
compreensão		59
conectivos		77
conjunção		77
consoantes		12
consonancias		12
corruptela		58
crase		16; 57
D		
daçtilicos		40
desinencia		71
desvio		7
dialecto		8
diástole		46; 58
dierese		16; 51
discriminação		5
dissimilação		57
ditongos		36
dois pontos		52
E		
eclectismo		48; 49
eco		39
ectipse		57
elementos da vibração		6
encliticas		16; 40; 51
epentese		56
epitese		56
esdruxulos		40
especies de linguagem		3
estrangeirismo		65
estudo da letra A		15
estudo da letra B		16
estudo da letra C		17
estudo da letra D		18
estudo da letra E		19
estudo da letra F		24
estudo da letra G		24
estudo da letra H		25
estudo da letra I		26
estudo da letra J		26
estudo da letra K		26
estudo da letra L		27

estudo da letra M	28
estudo da letra N	28
estudo da letra O	29
estudo da letra P	31
estudo da letra Q	31
estudo da letra R	32
estudo da letra S	32
estudo da letra T	33
estudo da letra U	33
estudo da letra V	34
estudo da letra Y	34
estudo da letra Z	35
estudo da letra W	35
eufonia	39
extensão	59
evolução	7
F	
factos da linguagem	7
flexiologia	77
flexionomia	77
fonema	12
formação de verbos	76
formação de adjectivos	75
formação de substantivos	74
francesismo	66
G	
galicismo	66
glotica	11
grafia	35
grafologia	36
gramatica	4; 11
grupos fonéticos	36
H	
haplogia	57
hiato	37; 39
hibridismo	63
hifen	51
hipêrclato	56
hiperbarismo	46
hipertese	32; 56; 58
homofonos	69
homografos	69
homonimos	69
homotclento	39
I	
idiomas	4
idiotismo	64
importancia	4
impuro (s)	56
interferencia	58
interjeição	77
italianismo	65
L	
lei da analogia	60
lei do menor esforço	46; 60
leis fataes	3
leis geraes	3
letras	12
licença poetica	46
linguagem	3
linguagem da physionomia	4
linguagem mimica	4
M	
maiusculas	35
metáfora	67
metaplasmos	16; 55; 56
metatese	32; 56; 58
metonymia	67; 68
minusculas	35
modus vivendi	48
monotongo	36
N	
necessidade	8
neologismo	62
nomes	77
nomes numeracs	78
O	
objecto da gramática	9
orgams	5
organ vocal	6
origem	4
ortopia	38
ortofonia	38
ortografia	47
oxitonus	40
P	
palavra	38
palavras invariaveis	77
parabola	67
paragoge	6
paragramatise	56; 57
parechema	39
parenthesis	53
paronimos	69; 70
paroxitonus	40; 41
partição dos vocabulos	46
particulas	77
percepção, emissão	5
periphraes	68
phleísmo	66
ponto	52
ponto de abreviatura	52
ponto de exclamação	52
ponto de interrogação	52
prefixos (gregos)	72
prefixos (latinos)	71
preposição	77
procliticas	16; 40

pronome	77
proparoxitonus	40; 44
prosodia	38
prostese	16; 56
protese	16; 56
protetico	16
ptoseonomia	77
Q	
quantidade	39
R	
radical	71
raiz do vocábulo	71
reforma	50
relação	6
restrição	68
reticencia	53
risca de união	51
risco de união	51
rizotônicas	328; 59
S	
semantica	55; 59
semasiologia	55
semiditongo	37; 40
semiologia	55
silaba	37
silaba atona	40
silaba complexa	38
silaba composta	38
silaba tônica	40
silabar	37
s impuro	56
sinacs de pontuação	52
sinacs diacriticos	50
sinacs objectivos	52
sinacs subjectivos	52
simlefa	57
similismo	39
sincope	16; 56; 57
sincretismo vocabular	58
sinéclase	67; 68
sinorese	16
sinoindus	69; 70
sistema etimologico	46; 48
sistema fonetico	48
sistema mixto ou usal	49
sistema silabico	46
siatole	46; 53
solecismo	67
soletrar	38
sonape	37
strobacti	56
substantivo	77
substantivo pronominal	77
subtração	16
sufixos	48
sui generis	48
T	
tautolabismo	37
taxonomia	68
taxinomia	68
taxonomia	68
terno	38
til	50
timbre	6
tirete	16; 51
tonicidade	40
traço de união	51
travessia	52
trema	51
triango	37
trpologia	55; 67
V	
variabilidade	76
verbos	77
virgula	52
vocabulos	38
vogaes	12
voz	5
vozes compostas	13

PARTE SEGUNDA

LIÇÃO PRIMEIRA — Do Nome ou Substantivo	79
LIÇÃO SEGUNDA — Do Genero do Substantivo	87
LIÇÃO TERCEIRA — Do Genero do Substantivo	93
LIÇÃO QUARTA — Do Numero dos Substantivos	101
LIÇÃO QUINTA — Do Numero dos Substantivos	106
LIÇÃO SEXTA — Do Grau dos Substantivos	111
LIÇÃO SETIMA — Do Historico do Substantivo	120
LIÇÃO OITAVA — Do adjectivo	127
LIÇÃO NONA — Flexão generica e numerica do adj.	133
LIÇÃO DECIMA — Dos graus dos adj. descriptivos	141
LIÇÃO DECIMA PRIMEIRA — Do adj. articular. Artigo	150
LIÇÃO DECIMA SEGUNDA — Do adj. possessivo	157

LIÇÃO DECIMA TERCEIRA — Do adj. demonstrativo	166
LIÇÃO DECIMA QUARTA — Do adj. numeral	171
LIÇÃO DECIMA QUINTA — Do adj. indefinito e do relativo	180
LIÇÃO DECIMA SEXTA — Do pronome pessoal	189
LIÇÃO DECIMA SETIMA — Da collocação dos pronomes	203
LIÇÃO DECIMA OITAVA — Da função do pronome SE	215
LIÇÃO DECIMA NONA — Dos pronomes determinativos	225
LIÇÃO VIGESIMA — Do Verbo	236
LIÇÃO VIGESIMA PRIMEIRA — Do sujeito do verbo	248
LIÇÃO VIGESIMA SEGUNDA — Das modalidades do verbo	251
LIÇÃO VIGESIMA TERCEIRA — Verbos "SER, ESTAR"	273
LIÇÃO VIGESIMA QUARTA — Verbos "TER, HAVER"	285
LIÇÃO VIGESIMA QUINTA — Paradigma "AMAR"	295
LIÇÃO VIGESIMA SEXTA — Paradigma "BATER"	307
LIÇÃO VIGESIMA SETIMA — Paradigma "PARTIR"	317
LIÇÃO VIGESIMA OITAVA — Verbo "PÔR"	327
LIÇÃO VIGESIMA NONA — Emprego do indicativo	335
LIÇÃO TRIGESIMA — Condicional, imperativo, subjuntivo	348
LIÇÃO TRIGESIMA PRIMEIRA — Infinitivo, particípio	360
LIÇÃO TRIGESIMA SEGUNDA — Resumo de semantica	376
LIÇÃO TRIGESIMA TERCEIRA — Do complemento directo	382
LIÇÃO TRIGESIMA QUARTA — Do complemento indirecto	391
LIÇÃO TRIGESIMA QUINTA — Do adverbio	401
LIÇÃO TRIGESIMA SEXTA — Da preposição	415
LIÇÃO TRIGESIMA SETIMA — Da conjunção	444
LIÇÃO TRIGESIMA OITAVA — Da interjeição	452
LIÇÃO TRIGESIMA NONA — Analyse	461

PARTE TERCEIRA

LIÇÃO PRIMEIRA — Prosa e poesia	469
LIÇÃO SEGUNDA — Da versificação	486
LIÇÃO TERCEIRA — Da leitura	503
LIÇÃO QUARTA — Da critica	518
LIÇÃO QUINTA — Estilo, Composição, Tradução	531
LIÇÃO SEXTA — Historia literaria brasileira	545
LIÇÃO SETIMA — Brasil-colônia, Sec. XVI — XVII	555
LIÇÃO OITAVA — Brasil-colônia, Sec. XVIII	560
LIÇÃO NONA — Brasil-colônia, Sec. XIX — 1800-1830	565
LIÇÃO DECIMA — Literatura do Brasil-independente Sec. XIX — 1. ^a Phase: 1830-1880 — POETAS	570
LIÇÃO DECIMA PRIMEIRA — Literatura do Brasil-independente Sec. XIX — 1. ^a Phase: 1830-1880 — PROSADORES	579
LIÇÃO DECIMA SEGUNDA — Literatura do Brasil-independente Sec. XIX, XX — 2. ^a Phase: 1880-1925 — POETAS	586
LIÇÃO DECIMA TERCEIRA — Literatura do Brasil-independente Sec. XIX, XX — 2. ^a Phase: 1880-1925 — PROSADORES	593
LIÇÃO DECIMA QUARTA — Evolução literaria. Apanhado geral	610

TRECHOS PARA EXERCÍCIOS

A	
ABOLIÇÃO — Ruy Barbosa	323
ABSTRACTOS E CONCRETOS — Julio Pires	177
ACÇÃO SOCIAL — D. Sebastião Leme	183
ACODAMENTO — Ruy Barbosa — Antenor Oostho	209
ACTUAL MOMENTO — Andrade Muricy	213
ADVERTENCIAS — Zelia P. de A. Magalhães	496
A ESPADA — Ruy Barbosa	510
A PAZENDA DO ESPÍGIÃO — Monteiro Lobato	457
AFONSO de ALBUQUERQUE — João de Barros	458
A LINGUA E A RELIGIÃO — Leonel Franca	513
ALMA DO POETA — D. Aquino Correia	176
ALMA NACIONAL — Jonathas Serrano	500
A MEU FILHO — Zelia Pedreira de Azevedo	130
ANALYSE — Silva Ramos (João Ebeiro, 201)	509
ANALYSE LOGICA — Silva Ramos	201; 324
ANDORINHAS — Ruy Barbosa	213
ANONYMIA — Ruy Barbosa	301
ANTHROPOGEOGRAPHIA — E. Koquette Pinto	254
ANTONIO SARDINHA — Jackson de Figueiredo	538
ANTONIO VIEIRA — Ernesto Carneiro Ribeiro	523
A PALAVRA — Dom Silveiro	116
APEGO de ANTONIO V. A. VOCAÇÃO	298
APOSTROPHE — A. F. Custódio	298
APOSTROPHE — Antonio Vieira	450
APPETITES MATERIALISTAS — Tasso da Silveira	340
APRECIACÕES — Revista do Brasil	201
ARCAISMO — Monteiro Lobato	525
ARTE NOVA — Angelo Guido	437
ARTES — Monteiro Lobato	538
AS ABELHAS E OS ZANGAOS — Monteiro Lobato	454
ATOLEIRO — Monteiro Lobato	175
ATRAVEZ do FRANCEZ — José Maria Bello	465
AUTOBIOGRAPHIA HUMORISTICA — Monteiro Lobato	507
AUTORIDADES — Laudelino Freire	168
A VERDADE — Alcibiades Delamare	154
A VIOLA — Catullo Cearense	98
B	
BAHIA GUANABARINA — Viriato Correia	89
BARÃO de TAUPHOBUS — Joaquim Nabuco	148
BARCA de PEDRO — Felix Pacheco	322
BEM HAJAM — E. Carneiro K. Filho	409
BOA TAMA — Amadeu Amaral	480
BOM GOVERNO — Luiz de Souza	354
BRASILEIRISMO — A. Pedro Pinto	540
BRASILEIRISMOS — Ruy Barbosa	84; 147; 321; 342; 540
BROCARDO ERRADO — Ruy Barbosa	399
BUSTOS E ESTATUAS — Ruy Barbosa	302
C	
CABOCLISMO — Monteiro Lobato	448
CACOPHATONS — Ruy Barbosa	398
CAMILLO — Antero de Figueiredo	212
CAMILLO — Mario Barreto	85

PRECONCEITOS — Augusto de Lima	357
PREFACIO — Ruy Barbosa	320
PREGUIÇA de ESTUDAR — Claudio de Souza	265
PRESTÍGIO NAVAL — Ruy Barbosa	292
PRISÃO MENTAL — Tasso da Silveira	118
PRISCAS ERAS — José de Alencar	341
PROFESSOR de MENINOS — Acacio Franca	155
PROFISSÃO MEDICA — E. Carneiro Ribeiro	231
PROJECTOS — Monteiro Lobato	410
PROXIMIDADE — Henrique Coelho	219
PRONUNCIAS — Salvador de Mendonça	512
PSYCHOLOGIA — Farias Brito	162
Q	
QUA! QUA! QUA! — Monteiro Lobato	455
QUEIXAS — Laudelino Freire	396
QUESTÃO SOCIAL — C. Porto Carrêiro	290
R	
RETRATO — Andrade Muricy	540
RECEIO da CRITICA — João Leda	99
RECTIFICAÇÃO — Osório Duque Estrada	355
REFORMA da ORTHOGRAPHIA — Alfredo Gomes	330
REFUTAÇÃO — Claudio de Souza	390
REGIMES PREPOSITIVOS — João Leda	439
REGIONALISMO — José Maria Bello	506
RESURGIR — Ruy Barbosa	466; 539
RETRATO (de Alberto Faria) — Andrade Muricy	540
REVOLUÇÃO de 1889 — Ruy Barbosa	265
RICARDO GONÇALVES — Monteiro Lobato	482
RIO de JANEIRO — Monteiro Lobato	411
RUY BARBOSA — Laudelino Freire	90
RUY BARBOSA — Liberato Bittencourt	146
S	
SACRIFICIO — Ruy Barbosa	378
SACRIFICIO da MISSA — Ruy Barbosa	96
SAMPAIO FERAZ — Silveira Jardim	153
SAUDAÇÃO — D. Sebastião Leme	331; 332
SAUDADE — Alberto de Oliveira	174
SCIENTISTAS — Antonio F. dos Santos	280
SECCA no CEARÁ — Gustavo Barroso	353
SEMASIOLOGIA — Ruy Barbosa	447
SER MESTRE — Ernesto Carneiro	436
SERTANEJO — Gustavo Barroso	377
SERTANEJO NORTISTA — R. do Brasil	539
SILVA RAMOS — A. Ordem	118
SOLDADINHO — Barata da Rocha	543
SONETO — Luiz Guimarães Junior	496
SONETOS — Firmino Figueiredo	497
S. THEREZINHA do MENINO JESUS — Zelia P.	509
SUINIZAÇÃO — Mello Carvalho	185
SUPPLICA — Ruy Barbosa	330
SYMPATHIAS VOCABULARES — Machado de Assis	372

T	
TENDENCIAS MODERNAS — O. Duque Estrada	483
THEOURO FAMILIAR — Claudio de Souza	291
TOLERANCIAS — Mauricio das Neves	448
TRADUZIR — Laudelino Freire	436
TRES GRANDES PROSADORES — Antonio Salles	268
U	
UMA DEFINIÇÃO — Alcibiades Delamare	103
UMA TARDE NO SERTÃO — Luiz Amaral	246
UM CARACTER — Laudelino Freire	233
UM DOS QUE — Ruy Barbosa	438
UM TYPO QUE EXISTE — L. da Camara	539
USO da PREPOSIÇÃO — João Leda	437
V	
VALLE de JOSAPHAT — Antonio Vieira	330
VERDADEIRO PORTA — Monteiro Lobato	482
VERNACULIDADE — Lincoln Kubitschek	380
VESPERA de TUYUTY — D. C.	301
VIDA CALMA — Pe. Manoel Consciencia	465
VISITA — Monteiro Lobato	450
VOCAÇÃO — Pastoral	329
CHRESTOMATIA. — MESTRES DA LINGUA — PÔETAS.	
A FLOR do EMBIRUCÓ — Machado de Assis	413
AO MOÇO — Amelia Rodrigues	357
AS CATHEDRAES — Montenegro Cordeiro	442
A SERRA DAS ESMERALDAS — Olava Bilac	389
CANTO do PAIAGUÁ — Dom Aquino Corrêa	100
CANTO do PIAGA — Gonçalves Dias	458
CANTO NOCTURNO — Ruy Barbosa	269
CÆLI ENARRANT — Souza Caldas	201
COMPARAÇÃO: A LUA. . . — Catullo Cearense	155
COMPARAÇÃO: O SOL. . . — Catullo Cearense	163
CREPUSCULO SERTANEJO — Castro Alves	451
DOMINE LABIA MEA APERIES — J. E. Ottoni	333
EM CAMINHO do SERTÃO — Catullo Cearense	223
EM PORTO SEGURO — Jonathas Serrano	105
EPISTOLA a ARTHUR AZEVEDO — Silva Ramos	303
HORTO — Aua de Sousa	186
HYMNO AO SOL — São Francisco de Assis	125
ILHA de MARÉ — Manoel Botelho de Oliveira	149
IMITAÇÃO de CHRISTO — Aua de Souza	529
MAJOR LINDOIA — Catullo Cearense	235
MARTYRIO de S. TMOME' — Camões	466
MEU AVÔ — Vicente de Carvalho	148
MINHA FILHA — Luiz Guimarães Junior	546
MONTANHA de CHRISTO — Jonathas Serrano	324
MORTE de LINDOYA — José Basílio da Gama	293
MORTE de NAHYDA — Fagundes Varella	109
NOSSA CASA — Augusto Gó	374

O ABOIO — Henrique Castriciano	513
O BRASIL no CARAMURÚ — Santa Rita Durão	246
O CARVALHO E O CANTO — Filinto Elísio	381
ORAÇÃO À LUZ — Guerra Junqueiro	501
PALAVRAS AO MAR — Vicente de Carvalho	213
REMINISCENCIAS de OCTOGENARIO — Antonio F. dos Santos	259
RIO das MORTES — Dom Aquino Correia	138
RIO de JANEIRO — OLINDA — Jonathas Serrano	316
SACERDOS MAGNUS — Jonathas Serrano	346
SALVE RAINHA — Francisco Octaviano	400
SCENAS do EVANGELHO — Baptista Cepellos	283
SÊ SANTO — Frei João José de Castro	543
STABAT MATER — Otorico Mendes	132
TAPERA — Dom Aquino Correia	178
TARDE TROPICAL — Mello Moraes Filho	484
UMA ENTREVISTA — Carlos Fernandes	551
VOZES da PATRIA — Jonathas Serrano	119

HISTORIA LITERARIA

A	
Adelino Fontoura	573
Afonso Arinos	602
Alberto Faria	609
Aleixo Guanabara	596
Alexandre de Gusmão	560
Aluizio de Azevedo	608
Alvarenga Peixoto	563
Alvares de Azevedo	573
Antonio da Silva	560
Antonio de Sá	559
Antonio Vieira	557
Araripe Junior	607
Arthur Azevedo	609
Arthur de Oliveira	585
Arthur Jacquay	608
Arthur Orlando	608
Auta de Souza	589
Azeredo Coutinho	569
B	
Barão de Loreto	592
Barão do Rio Branco	609
Bartholomeu de Gusmão	560
Baptista Cepellos	588
Basilio da Cama	561
Bento Teixeira Pinto	556
Bernardino Lopes	587
Bernardo Guimarães	578
C	
Caldas Barbosa	564
Carlos Pereira	609
Casimiro de Abreu	574
Castro Alves	577
Claudio M. da Costa	562
D	
Diogo G. Carneiro	559
Dom Romualdo	585
Dom Silverio	600
Domingos Barbosa	559
Domingos Magalhães	570
E	
Eduardo Prado	593
Egas Muniz	591
Eloy Ottoni	578
Emilio de Menezes	592
Euclydes da Cunha	593
Eusebio de Mattos	559
Evaristo da Veiga	569
F	
Fagundes Varela	575
Farias Brito	594
Fernandes Pinheiro	585
Fernão Cardim	556
França Junior	607
Francisco de Castro	608
Francisco de Souza	559
Francisco Lisboa	584
Francisco Octaviano	584
Franklin Doria	578
Franklin Tavora	592
Frei Gaspar	581
G	
Gabriel Soares de Sousa	556
Garcia Redondo	609
Gonçalves Dias	571
Gregorio de Mattos	558
Guimarães Passos	592

H	
Heracleito Graça	609
Homem de Mello	603
Hypolito de Mendonça	569
I	
Inglez de Souza	609
J	
Jabutião	560
Januario da C. Barbosa	569
Joaquim Caetano	584
Joaquim de Macedo	580
Joaquim Felício dos S.	584
Joaquim Nabuco	607
Joaquim Norberto	584
Joaquim Pinto de C.	585
Joaquim Serra	585
José Bonifacio	568
José Bonifacio o moço	585
José de Alencar	580
José de Anchieta	555
José de Patrocinio	607
José Veríssimo	597
Julia Maria	595
Julio Ribeiro	608
Junqueira Freire	574
L	
Lafayette Pereira	609
Laurindo Rabello	573
Lucio de Mendonça	603
Luiz Delfino	592
Luiz Guimarães Jr.	592
M	
Macedo Costa	585
Machado de Assis	599
Maciêl Monteiro	578
Manoel Alvarenga	564
Manoel Botelho	559
Manoel de Almeida	581
Manoel Itaparica	560
Martins Junior	592
Martins Penna	579
Mathias Aires	560
Mello Franco	568
Mello Moraes	584
Mello Moraes Filho	592
Mont'Alverne	566
Morais Silva	567
N	
Nuno Marques	559
O	
Oderico Mendes	578
Olavo Bilac	590
Oswaldo Cruz	608
P	
Paranapiscaba	585
Pardal Mallet	585
Paulo Barreto	609
Pedro Lessa	608
Pedro Luiz	578
Pedro Rabello	592
Pedro Taques	564
Pereira da Silva	584
Pero de Magalhães Gandavo	556
Pero Lopes de Souza	556
Pethion de Villar	591
Pizarro e Araujo	569
Porto Alegre	571
Q	
Quintino Bocayuva	608
R	
Raul Pompeia	608
Raymundo Correia	587
Rita Durão	561
Recha Pita	560
Romualdo de Seixas	585
Ruy Barbosa	605
S	
Salvador de Mendonça	608
Sampaio	566
São Carlos	565
Silva Lisboa	569
Sotero dos Reis	585
Souza Bandeira	608
Souza Caldas	565
Souza Menezes	584
Sylvio Romero	598
T	
Taunay	582
Tavares Bastos	585
Teixeira de Mello	578
Teixeira e Souza	584
Theophilo Dias	578
Thomaz Gonzaga	562
Tobias Barreto	576
Torres Homem	585
U	
Urbano Duarte	608
V	
Valentim Magalhães	592
Varnhagen	583
Vicente de Carvalho	588
Vicente de Salvador	556
Visconde do Rio Branco	585
Z	
Zeferino de Abreu	604

ANEXO E – ÍNDICE DAS MATÉRIAS DO NOUVEAU MANUEL DE LANGUE FRANÇAISE – COURS MOYEN (ÉLÉMENTAIRE) (1910)

TABLE DES MATIÈRES		— 317 —	
PREMIÈRE PARTIE			
GRAMMAIRE, LEXICOLOGIE, ANALYSE			
I. Grammaire et Analyse.			
	Pages:		
Notions préliminaires	4		
LE NOM.....	8		
{ Différentes espèces	12, 16		
{ Le Genre	20, 24, 28		
{ Le Nombre	32, 36		
L'ARTICLE.....	40		
{ Diverses espèces	44, 48		
{ Formation du féminin	52		
{ Formation du pluriel	56, 60		
L'ADJECTIF.....	64		
{ Accord	68		
{ Adjectifs possessifs et démonstratifs	72		
{ Adjectifs numéraux	76		
{ Adjectifs indéfinis	80		
{ Pronoms personnels	84		
LE PRONOM.....	88		
{ Pronoms possessifs et démonstratifs	92		
{ Pronoms conjonctifs	96		
{ Pronoms indéfinis	98		
{ Définition, sujet, modes, temps	102		
{ Verbe AVOIR	106		
{ Verbe ÊTRE	110		
{ Les quatre conjugaisons	114		
{ Le verbe AIMER	118		
{ Observations sur q. q. verbes de la 1 ^{re} conj.	122		
{ Le verbe RECEVOIR	126		
{ Le verbe RENDRE	130		
{ Observations sur q. q. verbes de la 4 ^e conj.	134		
{ Formation des temps	138		
{ Principaux verbes irréguliers	142, 146, 150		
{ Les compléments	154		
{ Verbe actif, passif, neutre	158		
{ Verbe, pronominal, impersonnel	161, 166		
{ Accord du verbe	170, 174		
{ Fonction des modes et des temps			
		II. Exercices de Lexicologie.	
		Principes généraux	
		15	
		Noms formés de noms au moyen	
		des suffixes :	
		{ ier	
		{ erie	
		{ isme, iste	
		{ et, ette, etc	
		{ eau, elle, etc	
		Noms formés de noms au moyen de préfixes	
		70	
		Noms formés d'adjectifs	
		63	
		Noms formés de verbes	
		112, 121	
		Adjectifs formés de noms	
		71, 86	
		Adjectifs formés d'adjectifs	
		95	
		Adjectifs formés de verbes	
		136, 144	
		Verbes formés de noms	
		104	
		Verbes formés d'adjectifs	
		128	
		Familles de mots à radical français	
		152, 161	
		Familles de mots à radical latin	
		169	
		Mots d'origine grecque	
		176, 185, 192, 201, 210	
		III. Exercices d'Intelligence.	
		Aller du nom du souverain au nom de l'Etat	
		15	
		Aller des parties au tout	
		22	
		Aller du tout aux parties	
		31	
		Aller du genre à l'espèce	
		39	
		Aller du nom à l'adjectif	
		47, 55, 63	
		Aller d'un nombre donné à son équivalent	
		71	
		Aller de l'objet à la définition	
		71	
		Aller de la définition à l'objet	
		95, 129	
		Aller du figuré au propre	
		79, 87	
		Aller du propre au figuré	
		113	
		Aller du signe à la chose signifiée	
		105	
		Aller du semblable au semblable	
		121	
		Aller d'un mot célèbre à son auteur	
		137	
		Aller d'un nom au souvenir qu'il rappelle	
		145	

Aller du moyen à la fin.....	153
Aller de l'effet à la cause.....	161
Aller de la cause à l'effet.....	177

IV. Poésies.

LA RELIGION.....	Puissance et Bonté de Dieu (Duché).....	10
	La Providence (Lamartine).....	18
	La Prière du matin (V. de Laprade).....	26
	Le Pater (G. Letailleur).....	34
	La Rédemption (C. Delavigne).....	42
LA FAMILLE.....	Le Chrétien mourant (Lamartine).....	50
	La Première Communion (A. Devoile).....	58
	La Vocation (A. Nettement).....	66
	Les Genoux d'un Père (A. Cordier).....	74
	Le Moulin de mon grand-père (E. Plouvier).....	82
LA PATRIE.....	Le Montagnard émigré (Chateaubriand).....	90
	Le Retour dans la Patrie (Béranger).....	100
	La France (V. de Laprade).....	108
	A Jeanne d'Arc (C. Delavigne).....	116
	Le Mois de Mai (Elie Bise).....	124
LA CAMPAGNE.....	Les Rogations (Delille).....	132
	La Fauvette et le Rossignol (Florian).....	140
	L'Enfant et le Nid de Fauvettes (Berquin).....	148
	Aux Paysans (J. Autran).....	156
	La Chanson du Laboureur (P. Dupont).....	164
FABLES.....	La Chanson de la Faux (Max. du Camp).....	172
	La Chanson du Moût (A. Ribaux).....	180
	La Chanson des Pommiers (G. Lafenestre).....	186
	Le Cochet, le Chat et le Souriceau (La Fontaine).....	193
	L'Ane et le Petit Chien (La Fontaine).....	204

DEUXIEME PARTIE

ORTHOGRAPHE

I. Préceptes et exercices.

Préliminaires.....	217
Redoublement des consonnes.....	218
Remarques sur les finales.....	220, 222, 226

Emploi des majuscules.....	228
Confusions à éviter.....	230, 234
Signes orthographiques.....	236, 240
Ponctuation.....	242, 246

II. Poésies.

Le Petit Savoyard (départ).....	224
Le Petit Savoyard (Paris).....	232
Le Petit Savoyard (retour).....	238
Le Héron.....	244
Le Point et la Virgule.....	248

TROISIEME PARTIE

COMPOSITION ET STYLE

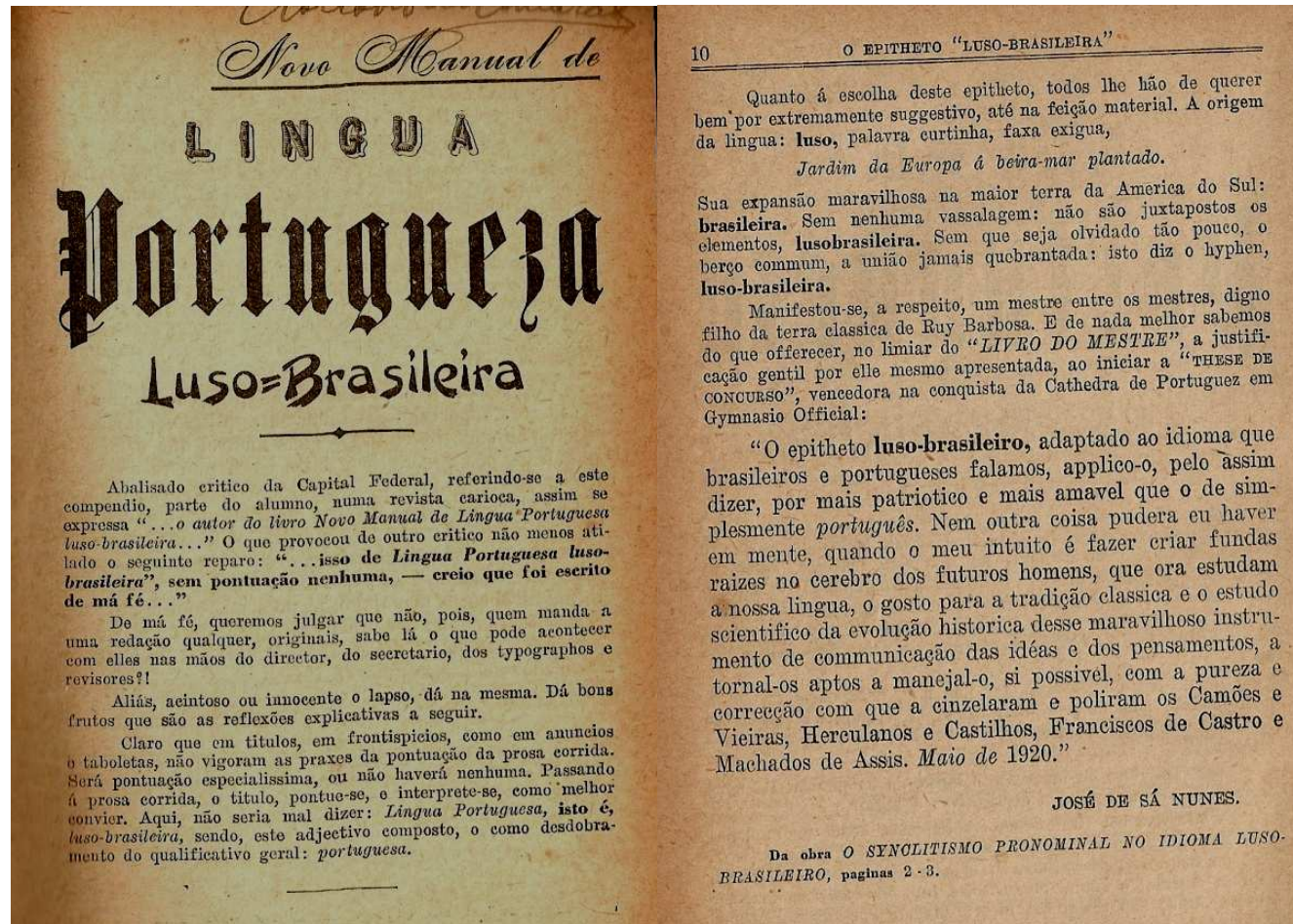
I. Préceptes et exercices.

PRÉLIMINAIRES.....	249	
LA PROPOSITION.....	Définitions parties essentielles.....	251
	Fonction grammaticale.....	254
	Définition, analyse logique.....	258
LA PHRASE.....	Synthèse logique.....	262
	Qualités de la phrase.....	266, 270, 275
	Formes de la phrase.....	278
LE RAISONNEMENT.....	Définition, éléments.....	280, 284
	Invention et disposition.....	288
	Elocution ou style.....	292
LA COMPOSITION.....	Moyens de varier le style.....	294
	La Lettre.....	296
	La Narration.....	300
	La Description.....	304
LE DIALOGUE.....	306	
SUJETS DE RÉCAPITULATION.....	310	
	313	

II. Poésies.

Le Lièvre et la Tortue (La Fontaine).....	252
Le Renard et le Bouc.....	260
Le Gland et la Citronille.....	268

ANEXO F – PREFÁCIOS DO MANUAL LPCSup/M (1928)



Texto 1 : Explicação do título do manual LPCSup (LPCSup/M, p. 9-10)

Como se ensina a gramática

Após de ler e rereer, com o máximo cuidado e a maior atenção, três dezenas de compêndios gramaticais, no intuito de escolher o que satisfizesse plenamente ao programa aprovado pelo Governo para a Escola Normal Secundária do Estado do Paraná, a-final se me deparou um que, por várias razões, me encheu as medidas: — o NOVO MANUAL DA LÍNGUA PORTUGUESA, CURSO SUPERIOR, por F. T. D.

A parte os defeitos inevitáveis que se encontram forçosamente, em todas as obras deste género, ou, mais verazmente, em todas as obras humanas, a leitura detida e escrupulosa que fiz do precioso volume deixou-me a convicção de que actualmente, não há compêndio melhor do que aquele para se ministrar o ensino do vernáculo no curso ginnásial e no curso normal.

Não afirmo, nem jamais afirmei coisa alguma, sem dar a prova cabal da minha asserção. Quem afirma alguma coisa deve provar o que afirma, sob pena de ser tonada a sua afirmativa como gratuita asserção.

Aquele que diz ser boa uma obra, uma produção literária sem dar a razão ou as razões por que o faz, é certamente adulator, parasito ou servandija, que deseja agradar ao que escreveti, porém com detrimento da verdade.

E o indivíduo que assevera ser mau um livro ou escrito, sem o demonstrar, sem documentar o seu aserto, provando que o volume ou trabalho literário é realmente ruim, dá triste amostra do seu espirito pequenino e tucanho, inactivo e malfeitor; éle confessa, de público e em particular, que possui carácter perverso, indole má e alma cheia de sentimentos baixos, de sentimentos vis, de sentimentos ignóbeis.

Ou é invejoso, cheio de despeito e de raiva mal contida, ou então paranoico temível, se não for um sujeito que chegou ao último grau do hebetismo.

Infelizmente o nosso Brasil querido, a nossa pátria muito estremecida tem, em cada canto, um insensato, um desequilibrado que não se cora de vir a público desestimar e apoucar as obras alheias, somente com a idea infanda e o pensamento abominável de fazer o mal, de arruinar, deprimir e vilipendiar o próximo.

Quasi sempre os indivíduos que assim procedem nada têm que perder, e procuram arrastar ao abismo, onde se acham, a pessoa que, intelectual, económica ou moralmente, é figura de relevo inconjundível no meio social onde brilha.

Nada provam, e afirmam tudo. Pois eu seguirei caminho diametralmente oposto. Quando afirmo, provo.

Os defeitos que se me antolham em o NOVO MANUAL são, a meu ver, quasi fúculas solares que não empanam o esplendor do conjunto, fúculas que, em subsequentes edições, poderão desaparecer completamente.

De todos o mais grave é a multiplicidade de formas gráficas de que nos dão amostra as suas páginas. Por certo o seu autor quis com isso, dar idea da balbúrdia e confusão em que, no Brasil, se debatem professores e alunos, eruditos e principiantes.

Esse defeito, porém, não é irremovível porquanto os meus discípulos, pelo menos, estão habituados a não escrever segundo

veem escrito em compêndios ou em outra qualquer parte, e sim consoante o método *vis-audio-gnóstico-gráfico*, pelo qual aprendem a grafar as palavras com toda a correção, sem que lhes cause o menor dano o paragrama que acaso lhes caia sob os olhos.

Carece de importância, pois, a anarquia ortográfica, à luz do método que adopto. Ao menos com respeito aos meus alunos.

Os outros defeitos do NOVO MANUAL, — os mais conspicuos, — são idênticos aos de que se ressentia a famigerada GRAMÁTICA EXPOSITIVA de Eduardo Carlos Pereira.

E quais são esses defeitos? São as definições antes dos exercicios; são as regras a priori; são as ideas abstractas em primeiro lugar, e depois as coisas concretas, que são os exemplos e os exercicios.

Mas esses defeitos, com serem remediáveis em o NOVO MANUAL, não o podem ser na GRAMÁTICA EXPOSITIVA.

Por que? Porque na GRAMÁTICA EXPOSITIVA há regras e exemplos, porém, não há exercicios; e em o NOVO MANUAL há regras, há exemplos e há exercicios em profusão.

Como existe muita gente para quem a GRAMÁTICA EXPOSITIVA de Eduardo Carlos Pereira é "*rara avis in terris*", e para mim o era até o dia em que acabei de anotar o NOVO MANUAL DE LÍNGUA PORTUGUESA, CURSO SUPERIOR, DE F. T. D., bom é que fique bem patente não possuir aquela nada de novo em relação a este, ao passo que este possui tudo quanto naquella há de aproveitável, e mais alguma coisa que as melhores gramáticas do nosso idioma têm de util e necessário para o ensino da lingua vernácula.

Quanto ao método adoptado pelo autor da GRAMÁTICA EXPOSITIVA, só um apedreito, alarve em assuntos de metodologia, será capaz de asseverar que é o *inductivo* ou *analítico*, ou pior ainda, o *eclético* ou *misto*.

O método da GRAMÁTICA EXPOSITIVA de Eduardo Carlos Pereira é o *deductivo* ou *synthético*, porque em primeiro lugar vem a definição, o principio, a regra, e depois é que vem os exemplos e a applicação do preceito.

Remediado seria, contudo, esse mal gravissimo, se houvesse após a exemplificação, como os há em o NOVO MANUAL, exercicios adequados, para que, por meio d'elles, o professor pudesse applicar o conveniente processo.

E' preciso que fique bem assente esta verdade pedagógica: — o professor é quem faz o método, e não o livro, e não o compêndio.

"Eu proclamo a liberdade didáctica do professor" — bradou o grande, o extraordinário pedagogo moderno que se chama Victor Mercante — "eu proclamo a liberdade didáctica do mestre como a única maneira de sublimar a profissão".

E' valendo-se dessa liberdade didáctica, proclamada pelo sábio pedagogista contemporâneo, que o mestre pode applicar o processo analítico, ainda que o compêndio siga o synthético.

Quem faz o método é o professor; e havendo plenidão de exercícios, como os há em o NOVO MANUAL, facilíma se torna a aplicação do método indutivo-dedutivo, como passo a demonstrar.

O professor vai dar aula de sintaxe. Quer ensinar a concordância de sujeitos diferentes com o verbo respectivo. Ele não manda os seus alunos abrirem o NOVO MANUAL a páginas 248, e estudarem ou decorarem a regra que lá está em o número 326. Não.

O professor ordena que se leia um exercício, previamente escolhido, v. g. — o de número 173, na página 210, onde o aprendiz, observando directamente o facto da linguagem, para o qual o mestre lhe chama a atenção, possa, por si mesmo, estabelecer a regra.

A fim de alcançar esse resultado, o professor apresenta, primeiro oralmente, depois escritos no quadro, vários exemplos apropriados, e em seguida pede aos alunos deem exemplos análogos, faz que estes sejam comparados uns com os outros pelos alunos, e ao mesmo passo lhes vai chamando a atenção para o facto da língua que deve ser objecto da regra.

Desses exemplos, os próprios alunos induzirão um preceito; e, estabelecido o preceito, novos exemplos formularão os alunos. Então é que o mestre lhes dá a conhecer o cânone estatuído em o número 326 da página 248 do NOVO MANUAL, e determina que escrevam ou copiem um exercício apropriado, sublinhando os verbos que concordam com os sujeitos diferentes.

Eis aí a aplicação do método analítico-sintético: primeiramente o processo indutivo, porque os alunos vão dos exemplos à regra, dos factos particulares à lei geral; e secundariamente o processo dedutivo, porque da regra estabelecida chegam aos exemplos, as aplicações particulares.

É esse é o método que se pode aplicar perfeitamente ao ensino da língua luso-brasileira com o auxilio tão sómente do NOVO MANUAL, enquanto difficilímo se é torna, se não impossível, com a GRAMÁTICA EXPOSITIVA de Eduardo Carlos Pereira.

Outro defeito que, ao primeiro conspecto, se me afigurou assaz grave foi o darem-se, em o NOVO MANUAL, por mestres da língua alguns poetas e escritores que absolutamente o não são.

De certo desaparecerá este engano em edição próxima, e o defeito deixará de existir (1). Porque só me parece defectivo o inculcarem-se como paladinos da vernaculidade solecistas e barbarizadores, estrangeiristas e galliciparlas de todo o jaez, — e não a escolha de trechos que primam na barbariloquia e no peregrinismo, visto que esses trechos são necessários, para os alunos, quando estudam vícios de linguagem, induzirem por si mesmos as regras que obviem a esses vícios.

Tudo depende do professor e do aluno conjuntamente. Se este quiser arvorar-se autodidacta, não poderá menos de cair no abismo; porém, levado pela mão do mestre experimentado, verá os perigos, assim grandes que pequeninos, e a todos os fugirá com presteza e bizarría.

Afora as imperfeições apontadas, imperfeições que poderão deir-se em futuras edições, O NOVO MANUAL DE LÍNGUA PORTUGUESA é o que é: óptimo livro didáctico, realmente o melhor que existe em nossa língua para o fim a que se destina.

(1) Será engano mesmo? Ver, pagina 34, trecho 12.

E a prova real aqui está: Tenho obtido os mais surpreendentes resultados com a sua adopção, pois o que não pude obter em dois annos com a GRAMÁTICA EXPOSITIVA de Eduardo Carlos Pereira, alcancei-o em pouco mais de seis meses, como posso provar, com o NOVO MANUAL, CURSO SUPERIOR.

Quasi todos os exercícos que se nêlo encontram foram escolhidos com muito critério, com muita propriedade e muito bom gosto; o desenvolvimento da matéria é feito com muita ordem e com especial cuidado; e a linguagem é, em geral, escoreita, qual o require uma obra que pode servir de modelo como livro didáctico.

As criticas e criticques que, porventura, se façam em desabono do NOVO MANUAL serão como o sopro que ateia o fogo, onde se hão-de consumir criticarias e criticastros.

Êles e elas de nada valem, porque, na frase eternamente verdadeira do immortal Rui Barbosa, — "são estêreis e impotentes contra o verdadeiro mérito, contra o saber verdadeiro."

JOSÉ DE SÁ NUNES.

APRECIACÕES

"...A LINGUA PORTUGUEZA CURSO SUPERIOR que só agora conhecemos, é tambem um thesouro. E' sobretudo digna de apreço a escolha dos textos dos bons autores de que se acha enriquecida a obra..."

IRMÁ RUSSON,

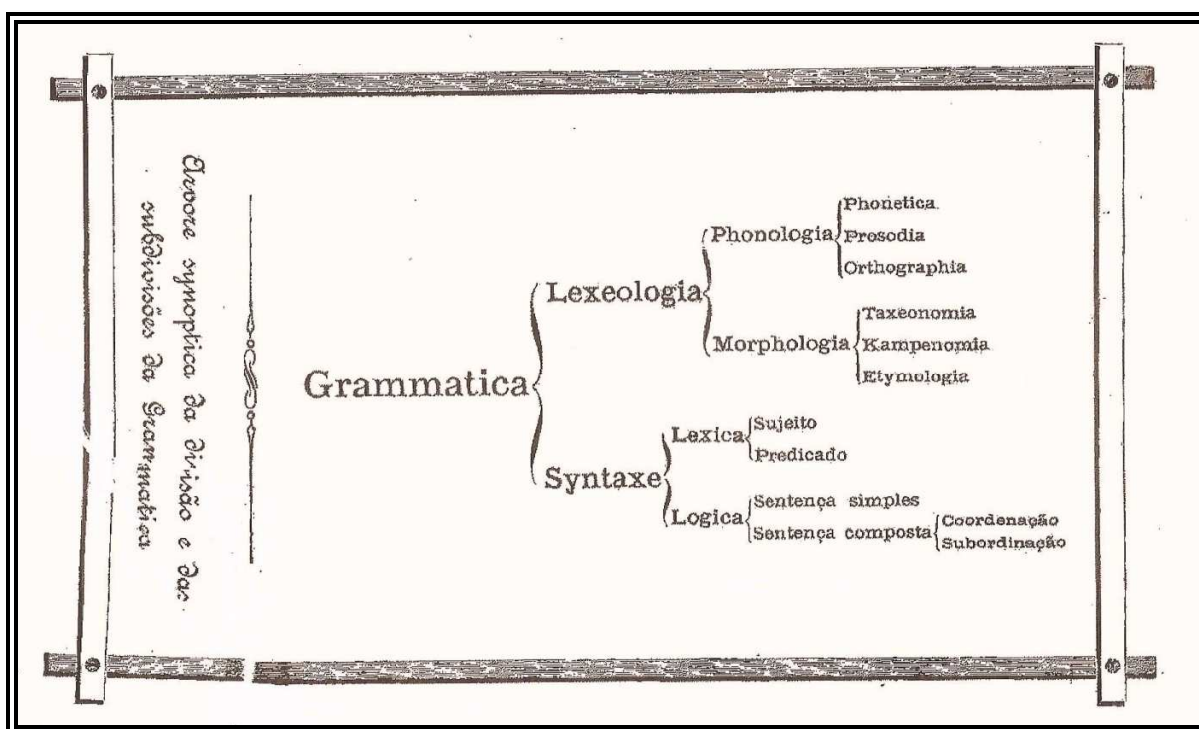
directora da Escola Normal de Diamantina (Minas) Collegio N. S. das Dores.

"...Só ontem acabei a leitura da LINGUA PORTUGUESA, CURSO SUPERIOR. Li-o com o maior prazer. Anotei-o todo. Que erudição! Que simplicidade de exposição! Gostei muito... O Mario Barreto gostou muito do livro..."

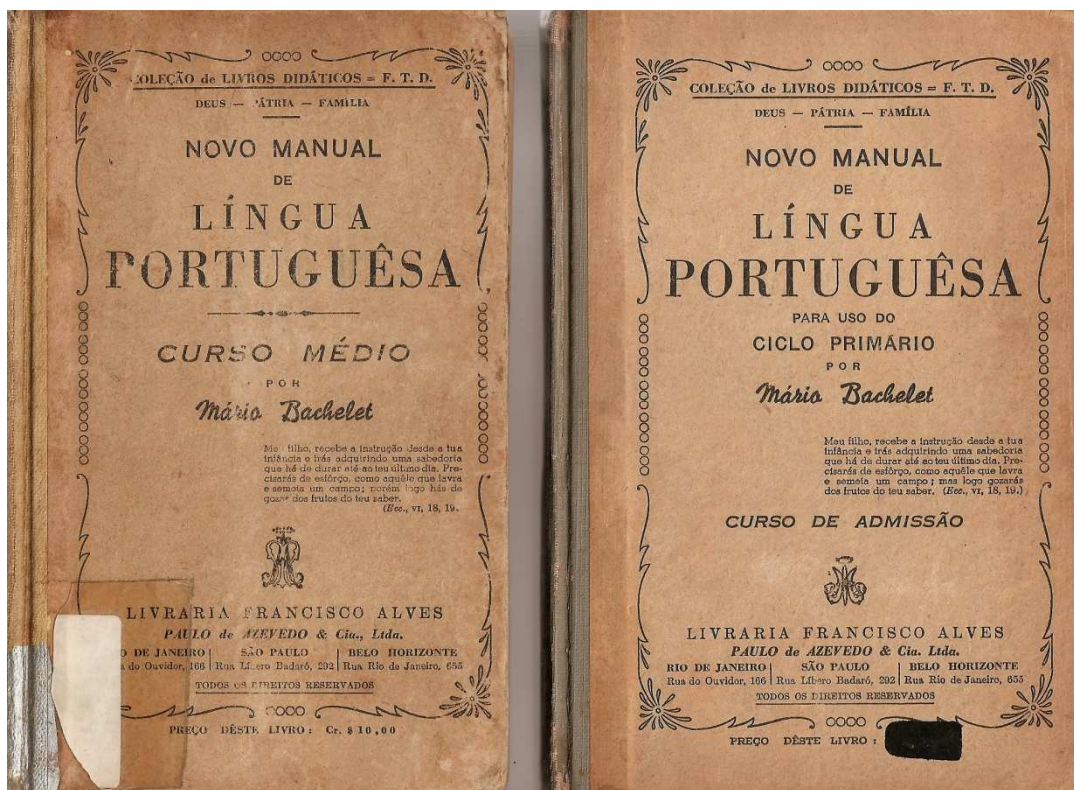
ANTENOR NASCENTES,

Lente cathedratico de Portuguez do Collegio Pedro II.

ANEXO G – DIAGRAMA DAS DIVISÕES DA GRAMÁTICA
SEGUNDO JÚLIO RIBEIRO (RIBEIRO, JÚLIO 1881)

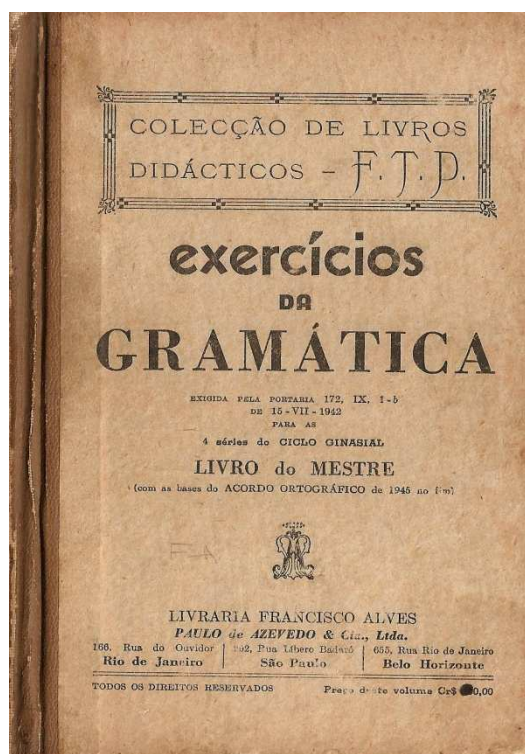


ANEXO H – CAPAS DE EXEMPLARES DA SEGUNDA VERSÃO DA COLEÇÃO F.T.D./LP – LIVROS DO ALUNO E DO MESTRE



LPCM (1942)

LPCAdm (1942)



LPG/M (1946)

