

A COLEÇÃO NOVO MANUAL DE LÍNGUA PORTUGUESA F.T.D. (1909-1926): Um Espaço Polêmico de Leitura da História da Língua e seu Ensino no Brasil



Todos quantos passaram, nestes trinta annos, pelos cursos de humanidades do Brasil, devem ter conhecimento travado 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 linguaagem, 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 portuguez, e, portanto, melhor absorvido e assimilado [...]

Afrânio Peixoto. Archivos da Alma e da Raça ou Literatura Brasileira. "Segundo Prefacio" (1930, p. 3).

Não desprezeis as obras de 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).

tólica, através da Congregação dos Irmãos Maristas, as formas de representação e controle da língua e de seus processos de ensino no discurso pedagógico dos manuais e, também, o modo como a Coleção F.T.D. intervém no debate sobre a questão da língua do/no Brasil, em efervescência nas primeiras décadas do século XX.

Os manuais de ensino de português, da mesma forma que outros objetos culturais e simbólicos (dicionários, gramáticas, textos da literatura, etc.), são pensados, neste estudo, como espaços de construção e de observação da história e da memória. Assim, consideramos que a análise da historicidade dos livros didáticos possibilita re-conhecer formas simbólicas e políticas pelas quais significamos nossas identificações e relações com a língua e com o país, o que abre possibilidades para re-ler representações e práticas atuais.

WASHINGTON FARIAS é professor da Universidade Federal de Campina Grande/PB. Tem doutorado na área de Linguística (UFPB/2010) e atua como pesquisador no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da UFCG. Desenvolve e orienta pesquisas no campo da Análise de Discurso (francesa e brasileira), com especial interesse pela investigação do discurso dos instrumentos linguísticos e didáticos do português brasileiro em diferentes conjunturas históricas. Este livro é uma versão resumida de sua tese.





**A COLEÇÃO *NOVO MANUAL DE LÍNGUA
PORTUGUESA F.T.D.* (1909-1926):
Um Espaço Polêmico de Leitura da História
da Língua e seu Ensino no Brasil**

WASHINGTON SILVA DE FARIAS



**A COLEÇÃO *NOVO MANUAL DE LÍNGUA
PORTUGUESA F.T.D. (1909-1926):*
Um Espaço Polêmico de Leitura da História
da Língua e seu Ensino no Brasil**



CAMPINA GRANDE, PB
2016

© dos autores e organizadores
Todos os direitos desta edição reservados à EDUFCG

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

F224c Farias, Washington Silva de.

A coleção novo manual de língua portuguesa F.T.D (1909-1926): um espaço polêmico de leitura da história da língua e seu ensino no Brasil / Washington Silva de Farias. — Campina Grande: EDUFCG, 2015.

195 f.

ISBN: 978-85-8001-151-7

1. Linguística. 2. Histórico-Políticas. 3. Histórico-Sociais.
I. Título.

CDU 81'1

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - EDUFCG
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCG
editora@ufcg.edu.br

Prof. Dr José Edílson Amorim
Reitor

Prof. Vicemário Simões
Vice-Reitor

Prof. Dr. José Helder Pinheiro Alves
Diretor Administrativo da Editora da UFCG

Yasmine Lima
Editoração Eletrônica

Yasmine Lima
Capa

CONSELHO EDITORIAL

Antônia Arisdélia Fonseca Matias Aguiar Feitosa (CFP)
Benedito Antônio Luciano (CEEL)
Consuelo Padilha Vilar (CCBS)
Erivaldo Moreira Barbosa (CCJS)
Janiro da Costa Rego (CTRN)
Marisa de Oliveira Apolinário (CES)
Marcelo Bezerra Grilo (CCT)
Naelza de Araújo Wanderley (CSTR)
Railene Hérica Carlos Rocha (CCTA)
Rogério Humberto Zeferino (CH)
Valéria Andrade (CDSA)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	07
CAPÍTULO 1	15
1 ELEMENTOS PARA UMA ABORDAGEM DISCURSIVA DO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS	17
1.1 A ANÁLISE DE DISCURSO E LIVRO DIDÁTICO	17
1.2 A PRODUÇÃO DE SENTIDOS NA/PELA MEMÓRIA	22
CAPÍTULO 2	29
2 A COLEÇÃO F.T.D. DE LIVROS DIDÁTICOS: CONDIÇÕES SOCIOISTÓRICAS E EDITORIAIS DE PRODUÇÃO	31
2.1 A MISSÃO RELIGIOSA E PEDAGÓGICA DOS IRMÃOS MARISTAS	31
2.2 A COLEÇÃO F.T.D. DE LÍNGUA PORTUGUESA	40
2.3 AS NORMAS DA COLEÇÃO F.T.D.	46
CAPÍTULO 3	53
3 A COLEÇÃO NOVOMANUAL DE LÍNGUA PORTUGUESA F.T.D.: O CONTROLE SEM RISCO DA INTERPRETAÇÃO	55
3.1 MÁQUINAS DE ENSINAR E DE SABER	55
3.2 O VERDADEIRAMENTE PEDAGÓGICO E ASSIMILÁVEL	65
3.3 LIÇÕES SOBRE COISAS	70
3.4 OS "NOUVEAUX MANUELS" DE LÍNGUA PORTUGUESA	86
CAPÍTULO 4	99
4 DOS "NOUVEAUX" AOS "NOVOS" MANUAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA: A LÍNGUA COMO QUESTÃO	101
4.1 O NOVO MANUAL DE LÍNGUA PORTUGUESA - CURSO SUPERIOR: A LÍNGUA COMO QUESTÃO	101
4.2 A QUESTÃO DA LÍNGUA NO/DO BRASIL: SER E NÃO SER PORTUGUÊS	113
4.3 UMA (RE)APRESENTAÇÃO DIDÁTICA E POLÊMICA DA LÍNGUA	122
CONCLUSÃO	175
REFERÊNCIAS	185

INTRODUÇÃO

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

Júlio Ribeiro. *Grammatica Portugueza*, 1881.

Este trabalho se inscreve no âmbito dos estudos sobre o ensino de Língua Portuguesa, porém numa perspectiva ainda pouco explorada: a do processo histórico de constituição da língua portuguesa (o português-língua nacional) como objeto de ensino (o português-língua escolar). Em particular, analisa 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* da antiga editora F.T.D.

Essa coleção começou a ser publicada no Brasil ainda na primeira década do século XX e em meados da década de 1920 já compreendia cinco manuais graduados para o ensino de leitura, escrita e gramática e um manual complementar de gramática histórica. A coleção então integrava um projeto editorial mais amplo que incluía duas antologias de textos (livros de leitura) e uma edição escolar de *Os Lusíadas*, projeto esse ampliado, entre o final da década de 1920 e a primeira metade da década de 1930, com a publicação de uma série de manuais para o ensino de literatura.

O foco deste estudo incidirá sobre o conjunto dos manuais F.T.D. mais especificamente voltados para o ensino de língua que, dadas as condições históricas e editoriais sob as quais foi produzido, se configura como um importante observatório da constituição de sentidos atribuídos à língua e aos processos de seu ensino-aprendizagem nas primeiras décadas do século XX no Brasil¹.

De fato, as publicações da Coleção F.T.D. se articulam intimamente com a conjuntura política, científica e educacional do primeiro período republicano (1889-1930), no qual se estabelece a organização do Estado brasileiro e do ensino secundário, conjuntura essa marcada por demandas em torno da nacionalidade e da modernização científica e pedagógica.

Em face desse contexto, a análise da Coleção F.T.D. será direcionada para a compreensão das seguintes questões:

- Como essa produção didática participa das demandas políticas, científicas e pedagógicas constitutivas da ideia de Estado-nação moderno no Brasil?
- Como repercute sobre a produção de sentidos para o objeto de ensino, o sujeito-aprendiz e o modo de ensinar/aprender a língua portuguesa?

A discussão pretende realçar o papel que os livros didáticos desempenham na constituição histórica e simbólica da língua como objeto de ensino em nosso país, dimensão analítica ainda pouco explorada em se tratando da produção didática de manuais de Português².

1 A datação indicada no título deste estudo (1909-1926) sinaliza o período de configuração inicial da coleção que foi alvo de investigação. Este trabalho é uma versão parcial e adaptada de minha tese de doutorado defendida em 2010 (FARIAS, 2010).

2 A história do Português, seja como língua materna seja como disciplina escolar, desde muito tempo vem sendo contada, mas apenas subsidiariamente, no contexto da história geral da

O campo de pesquisa no qual me situo é o da História dos Livros e Edições Escolares e da História do Livro Didático de Português. A abordagem teórico-metodológica que orientará a análise, no entanto, será a da Análise de Discurso de orientação francesa e brasileira, uma vez que os manuais de ensino serão tomados enquanto espaços de produção linguístico-histórica de sujeitos e de sentidos³. Quanto a isso, assumo que os manuais de ensino, ao lado de outros objetos simbólicos da cultura nacional, como os textos literários, participam da construção da identidade linguística, política e social do brasileiro. A identidade, no entanto, não é pensada como um sentido *para sempre-lá*, depositado no passado, mas como um movimento ou um percurso histórico dos sentidos, “com suas determinações e deslocamentos” (ORLANDI, 2002a), cujos efeitos se desdobram para além de marcos estritamente cronológicos. Defendo, pois, com Auroux (1992), que o saber histórico, além de seu “horizonte de projeção”, isto é, de seu desejo de explicar ou pelo menos imaginar um futuro, tem um “horizonte de retrospectão”, isto é, uma forma de relação com o passado.

Tendo sido concebida e organizada por uma entidade religiosa – a Congregação dos Irmãos Maristas –, a Coleção *Novo Manual de Língua Portuguesa* representa uma vertente não laica (confessional) da literatura escolar (cf. BITTENCOURT, 2004) que promove um debate polêmico entre duas matrizes ideológicas da vida nacional: a do discurso religioso, representado pela Igreja Católica, e a do discurso científico moderno, abraçado pela República. Nessa perspectiva, pre-

educação brasileira, da história geral da língua portuguesa no Brasil ou da construção de certos objetos particulares: a história da leitura, da escrita ou da alfabetização (cf.: LAJOLO, 1982; ABREU, [1999] 2007; LAJOLO, ZILBERMAN, 2003; FARIA FILHO, 1998; BATISTA, GALVÃO, 1999). Márcia Razzini (RAZZINI, 2000), vale destacar, 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).

3 Os elementos teóricos fundamentais dessa abordagem serão tratados no Capítulo 1.

tendo também refletir sobre o modo como o discurso dos manuais F.T.D., a par de sua dimensão pedagógico-didática, materializou a posição religiosa católica frente à laicização do ensino decretada pelo regime republicano.

Desse modo, subjaz aos capítulos de análise deste trabalho, a hipótese geral de uma tentativa de conformação da língua e do sujeito brasileiros a determinados projetos de poder e de saber, engendrada mediante a articulação de diferentes ordens de discurso, caracterizando o funcionamento linguístico-histórico dos manuais F.T.D. não apenas como questão pedagógica – a transposição didática da língua (objeto estudo) a objeto de ensino – mas também como questão política. Em face disso, este estudo desvela estratégias através das quais manuais de ensino de Português produzem (seus) gestos políticos e ideológicos de interpretação da língua e de seus sujeitos. Para tal, este texto se organiza em quatro capítulos, descritos a seguir.

No Capítulo 1 – “Elementos para uma abordagem discursiva do livro didático de Português” –, delimito alguns elementos teóricos e metodológicos do campo da Análise de Discurso (AD) a partir dos quais proponho pensar o livro didático como lugar de produção de sujeitos e de sentidos ou, em outros termos, como discurso. Teço também 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.

No Capítulo 2 – “A Coleção F.T.D. de livros didáticos: condições socio-históricas e editoriais de produção” –, situo as condições 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 identifico alguns funcionamentos de ordem geral do discurso dessa coleção de manuais. O capítulo serve como uma apresentação e descrição do *corpus* geral da pesquisa.

No Capítulo 3 – “A Coleção *Novo Manual de Língua Portuguesa* F.T.D.: o controle sem risco da interpretação” –, focalizando a orientação teórica e didática dos conteúdos de ensino dos manuais F.T.D. de Língua Portuguesa (gramática, leitura, composição), demonstro o funcionamento desses manuais como uma tecnologia disciplinar. O capítulo desvela uma pretensão de estabelecer um “controle sem risco da interpretação” dos sujeitos e dos sentidos da língua através do ensino. Ao final do capítulo, demonstro a concepção editorial francesa da Coleção F.T.D. e a divisão dos manuais da Coleção de Língua Portuguesa em dois grupos, conforme sua filiação ou não a uma memória de sentidos referente à história brasileira da língua portuguesa.

No Capítulo 4 – “Dos ‘nouveaux’ aos ‘novos’ manuais de Língua Portuguesa F.T.D.: a língua como questão” –, a filiação do discurso da coleção sob análise a uma memória relativa ao Brasil é aprofundada, considerando a divisão da Coleção F.T.D. de Língua Portuguesa em dois grupos de manuais: um primeiro produzido mediante uma estratégia de tradução-adaptação de manuais franceses; o segundo, produzido a partir de um gesto de autoria próprio, contemplando a historicidade da língua e do sujeito brasileiros. Enfatizo nesse capítulo o funcionamento discursivo do *Novo Manual de Língua Portuguesa – Curso Superior*, cujo discurso revela uma tomada de posição nacional e polêmica acerca dos sentidos da língua e dos seus sujeitos.

Na Conclusão, faço uma retomada dos principais “achados” acerca do funcionamento discursivo da coleção didática analisada, situando-os em relação às forças políticas e ideológicas que, no Primeiro Período da República, procuraram “dar sentido” à língua e aos sujeitos brasileiros. Também destaco, nessa parte final, algumas implicações do estudo para a compreensão da história dos livros didáticos de Língua Portuguesa no Brasil.

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

Há algum tempo, venho experimentando 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, 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 assunção 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, por exemplo, dou preferência à próclise em todos os casos em que essa me pareceu ser a colocação para mim mais espontânea. Também não me furto de utilizar pronome oblíquo em início de frase, por julgar que a interdição desse uso nada mais é do que um tabu linguístico (gramatical).

Compreendo e defendo, assim, 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 processo de colonização, essa é uma exigência ainda mais premente, já que “nossa” língua foi construída a partir de processos de imposição, exclusão, sobreposição, etc., os quais refletimos/repetimos em nossa fala/escrita, mas sobre os quais pouco refletimos/historicizamos. Já é tempo, então, de descolonizar, na teoria e na prática, a língua com que (nos) falamos e também a língua com que (nos) escrevemos⁴.

Entendo que essa atitude contribui para romper com o prescritivismo gramatical autoritário de que nós, brasileiros, somos herdeiros e vítimas, e, por vezes, algozes. Um prescritivismo que renega a existência da diversidade, bem como dos processos de mudança linguística, e com isso nos mantém histórica e ideologicamente presos a sentimentos de insegurança e baixa autoestima linguística, nos tornando incapazes de reconhecer nossa(s) identidade(s). Por isso, precisa ser combatido na teoria e na prática.

Uma segunda observação diz respeito às fontes primárias analisadas neste trabalho – de final do século XIX à década de 1930. Tais fontes se caracterizam por uma grande variedade de normas ortográficas, realçando uma historicidade também heterogênea na constituição da escrita do português. Por isso, ainda que não tenha tomado esse aspecto como objeto de análise, a fim de dar visibilidade a tal historicidade, mantive nas citações de todas as fontes suas escritas originais.

4 Como não cabe aqui uma discussão aprofundada desse tema, remeto o leitor, para uma introdução, a Bagno (2003, 2007, 2009), Faraco (2008) e Orlandi (2009).

ELEMENTOS PARA UMA ABORDAGEM DISCURSIVA DO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS

[...] 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.

Eni Orlandi (*Apresentação*. História das Ideias Linguísticas. 2001a, p. 9).

1 ELEMENTOS PARA UMA ABORDAGEM DISCURSIVA DO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS

1.1 ANÁLISE DE DISCURSO E LIVRO DIDÁTICO

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 e numerosos outros pesquisadores espalhados em diferentes recantos acadêmicos do país. Nesse campo teórico, 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 – estar sujeito à linguagem.

Numa análise discursiva, a instância simbólica é focalizada enquanto *discurso*, uma ordem própria, de natureza sociohistórica, constituída pela relação da *língua* com sua *exterioridade*, pensada esta em termos de condições de produção do discurso – que incluem os sujeitos, as circunstâncias imediatas da enunciação – o eu, o aqui e o agora – o contexto sociohistórico e ideológico mais amplo e, sobretudo, a *memória discursiva*, que é o espaço significante a partir do qual sujeitos e sentidos são produzidos. O pressuposto fundamental da Análise de Discurso (também AD) é o de que toda prática de linguagem é sem-

pre função de sentidos-outros, “já-ditos”, dado que “só podemos dizer (formular) se nos colocamos na perspectiva do dizível (interdiscurso, memória)” (ORLANDI, 2000, p. 34).

De acordo com Pêcheux ([1982] 1990), a AD se configura como uma nova prática de leitura dos arquivos textuais, porém sem a pretensão de unificar a “multiplicidade heteróclita das coisas-a-saber” ou de assegurar “o controle sem risco da interpretação”, como tinham desejado a Escolástica aristotélica, o Positivismo moderno e o Marxismo. Para o autor, três exigências deveriam ser levadas em conta no trabalho sobre a língua e o discurso.

A primeira seria considerar a língua em sua materialidade real, isto é, tomando “o fato linguístico do equívoco como fato estrutural implicado pela ordem do simbólico” e, portanto, deslocando a pesquisa linguística da *obsessão da ambiguidade* (“lógica do ou...ou”) “para abordar o próprio da língua através do papel do equívoco, da elipse, da falta, etc. ...” (PÊCHEUX, 1990, p. 50). A segunda, consequência 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 colocada 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” (PÊCHEUX, 1990, p. 55). 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 vista como um transcendental histórico quer como uma estrutura semiótica voltada à repetição.

Essas considerações apontam para a possibilidade de uma abordagem discursiva dos livros didáticos (LDs) em que não se negue, pela evidência de uma interpretação já-dada, a “equivocidade” de seu acontecimento simbólico. Nesse caso, ao invés de pensar os livros didáticos sob a perspectiva de uma repetição monótona e redutora de sentidos, como por vezes acontece, cabe tomá-los enquanto instâncias próprias de significação do/no jogo constitutivo do poder e do saber na história.

Essa perspectiva analítica, logo, se diferencia das tradicionais investigações sobre conteúdos e métodos do LD, que tendem à idealização desse material, ou por tratarem dele como dispositivo pedagógico-didático jamais realizado plenamente, dado que sempre criticado e emendado (abordagens pessimistas), ou a se realizar plenamente num futuro incerto, pela intervenção dos agentes envolvidos na sua produção ou avaliação (abordagens otimistas). A perspectiva que adoto, numa direção outra, buscou observar o livro didático de Português (LDP) como objeto ao mesmo tempo linguístico, histórico e político, lugar de estabilização e de deslocamento de sentidos, como discurso.

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 sujeitos e 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, 2001b, p. 67)

O texto é manifestação “concreta”, empírica do discurso, não significando isso que seja apenas uma unidade linguística. Dadas suas relações com o discurso, é uma unidade referida a condições de produção específicas. Desse modo, na análise da textualidade dos livros didáticos me alinho ao pensamento de Orlandi (2001b) que propõe um afastamento das abordagens normativas, retóricas e estritamente linguísticas⁵ do texto, tomando-o, ao invés disso, como uma *forma material*, ou seja, uma *unidade significativa* linguística e histórica. 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 (suas discursividades constitutivas), seus efeitos de sentido. Com isso, se desloca também a noção de história, compreendida como *relações de sentido* que se articulam na produção de um texto/discurso segundo condições próprias. Por isso, os sentidos de um texto podem ser vários, mas não podem ser quaisquer sentidos.

A relação discurso/texto, fundamental em AD, é sintetizada por Orlandi (2001b, 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.

Esse direcionamento teórico da relação texto/discurso possibilita então caracterizar e distinguir o objeto e as unidades desta in-

5 A consideração de textos como objeto sistemático de estudo é algo bastante consolidado nos 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.

investigação. Tomo o discurso sobre a língua, seus sujeitos e seu ensino como *objeto teórico* e os textos dos livros didáticos (manuais de ensino) como *unidades de análise*, lugares de materialização de efeitos de sentido resultantes de *gestos de interpretação* socioistórica e ideologicamente determinados.

A relação constitutiva entre discurso e texto tem seu correlato na relação *sujeito e autor*, noções ressignificadas no campo da AD. O sujeito é pensado, de modo geral, como uma *forma-sujeito* histórica que o indivíduo deve ocupar para significar, não correspondendo às noções de *sujeito empírico*, *sujeito sociológico* ou *sujeito psicológico*⁶. A forma-sujeito está vinculada à *formação discursiva* (FD) – configuração interdiscursiva que encerra diferentes *posições-sujeito* para o exercício da linguagem. Desse modo, 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, aquilo que dá a um texto sua unidade imaginária. Não diz respeito a uma instância empírica e consciente, suposta fonte do dizer, mas a “um princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como fulcro de sua coerência” (ORLANDI, 2001b, p. 75), cuja análise pode demonstrar o modo como o sujeito falante produz no texto um gesto de interpretação, uma tentativa de dirigir a eficácia do discurso e controlar seus efeitos.

⁶ Embora, no seu acontecimento no discurso, e portanto na história, o indivíduo possa estar revestido de uma posição-sujeito assim caracterizada.

Desse modo, assinado ou não por um indivíduo-autor, todo texto tem sua autoria, seu princípio de agrupamento, afirmação essa que produz um deslocamento de foco da relação tradicional autor/obra para a relação autor/texto, logo de uma fonte ou origem empírica e individual dos sentidos para as posições de sentido, de significação, que encerram também posições ideológicas, por meio das quais o sujeito fala e é falado no texto.

Um outro desenvolvimento da noção de autoria diz respeito à explicitação do *efeito-leitor* dela constitutivo, ou seja, a projeção do lugar do outro como “unidade (imaginária) de um sentido lido” (ORLANDI, 2001b, p. 65). Como leitor virtual projetado, esse efeito-leitor é o que permite controlar, imaginariamente, o lugar do interlocutor, e regular, 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.

As noções acima tratadas darão sustentação ao trabalho de observação dos efeitos de leitura produzidos no discurso da Coleção *Novo Manual de Língua Portuguesa F.T.D.*, sendo possível, a partir delas, entender algumas das maneiras como a língua e seu ensino foram interpretados na história da escolarização brasileira. Nisso também está implicada a relação entre o discurso e a memória, de que trato na próxima seção.

1.2 A PRODUÇÃO DE SENTIDOS NA/PELA MEMÓRIA

No discurso, prática linguístico-histórica de linguagem, sujeitos e sentidos não são dados *a priori*, mas resultantes de *gestos de inter-*

pretação produzidos e sustentados pelo jogo entre duas formas de memória: a memória discursiva (ou memória constitutiva) e a memória institucionalizada (ou documental).

A memória discursiva ou interdiscurso 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 configurações móveis de posições e sentidos do/para dizer, as *formações discursivas*. Já a memória institucionalizada ou o *arquivo* consiste no conjunto de documentos que, na sociedade, encerram formas de leitura previstas. 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 dos sentidos, dada sua vinculação com as instituições sociais e políticas (ORLANDI, 1996, 2000). É, portanto, no jogo entre o já-dito do interdiscurso e o *para-sempre-dito* do arquivo que se dá tanto a produção quanto a transformação dos sentidos e dos sujeitos. Com essa distinção operacional, fica claro que se, por um lado, nenhum sujeito é livre para produzir sentidos como quer, por outro, nenhuma determinação institucional pode ser pensada como mecânica e definitiva na produção dos sujeitos e dos sentidos, havendo sempre a possibilidade de deslocamento, de interpretação e, portanto, de história.

No que se refere à leitura de arquivos, Orlandi (1996, 2001b) observa que há em toda formação social formas mais ou menos institucionalizadas e historicamente determinadas de controle dos sentidos ou da interpretação, decorrentes ora 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), ora da necessidade social de controle da relação dos sujeitos com os sentidos (relação sociedade/produção de sentidos), que se manifesta no trabalho de interpretação da memória institucionalizada.

Os livros didáticos são um exemplo desse tipo de memória, na medida em que se apresentam como lugares autorizados para significar a língua e seus sujeitos, constituindo e legitimando certas posições. Junto com outros instrumentos simbólicos, pois, atestam o “peso ideológico do dizer” (ORLANDI, 1996, p. 95), criando a ilusão de estabilidade. Esse peso, 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, que funciona pelos processos de paráfrase (do retorno aos mesmos espaços de dizer) e de polissemia (transformação e ruptura dos sentidos), é também o jogo da constituição da subjetividade, que se faz num “duplo movimento”: entre o assujeitamento do indivíduo ao simbólico pelo mecanismo ideológico da interpelação e as formas de individualização do sujeito pelo Estado (ORLANDI, 2002b): “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”.

Disso se deduz que o assujeitamento ideológico é antes a garantia do movimento (simbólico) do sujeito do que a sua interdição, como costuma ser pensado. Esse pressuposto é de fundamental importância para a leitura de arquivos, como o dos livros didáticos, pois nos previne da leitura submissa aos sentidos aparentemente estabilizados que se materializam nos textos, resultantes das formas de subjetiva-

ção institucionais, e instiga a busca do entendimento do processo de constituição de seus sujeitos e sentidos, portanto, de seu discurso.

A análise empreendida neste livro também é tributária das contribuições teóricas do Programa *História das Idéias Linguísticas no Brasil* (GUIMARÃES; ORLANDI, 1996; ORLANDI, 2001a, 2002b) sobre a constituição da língua nacional e de seus *instrumentos linguísticos*, noção na qual inclui também os livros didáticos. O desenvolvimento desse Programa que mais interessa, no nosso caso, diz respeito à discussão acerca do chamado “processo brasileiro de gramatização”.

O termo *gramatização* 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, grifos do autor). Desse modo, uma língua pode ser dita “gramatizada” quando podemos aprendê-la mediante tais *instrumentos linguísticos*⁷. Nessa acepção, o termo difere do que em linguística histórica também se denomina como 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*.

A expressão “processo brasileiro de gramatização”, de modo particular, remete à produção das primeiras gramáticas por autores brasileiros, ocorrida a partir das décadas finais do século XIX em nosso país e que se constitui num ponto de não retorno quanto à nacionalização do conhecimento sobre a língua a conhecer, aprender e ensinar. De acordo com Guimarães (1996, p. 137):

7 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, e os tratados sobre ortografia de Pêro de Magalhães de Gândavo (1574) e Duarte Nunes do Leão (1576).

[...] 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.

Uma das conclusões mais relevantes do Projeto *História das Idéias Linguísticas no Brasil* (HIL) foi que o movimento de gramatização legitimou um novo espaço de produção de saber sobre a língua portuguesa, que marca uma política de nacionalização do conhecimento sobre a língua e institui uma função-autor *gramático brasileiro* (ORLANDI; GUIMARÃES, 2001a, 2002). Desse modo, a despeito de, em termos de conteúdo, as gramáticas brasileiras realizarem, naquele momento, apenas uma “discreta” revisão em relação às gramáticas dos patrícios europeus, 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.

Na perspectiva analítica da HIL, portanto, os instrumentos tecnolinguísticos, como as gramáticas, e também os livros didáticos, a par de outras fontes, são tomados como elementos constitutivos (não apenas efeitos, mas também causas) das representações/interpretações que 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, 2001a, p. 9)

É nessa perspectiva que os manuais de ensino de Português podem ser analisados como um espaço polêmico de leitura da história da língua e de seu ensino no Brasil, de interpretação dos movimentos de constituição e transformação das maneiras de significar sujeitos e sentidos.

Outra conclusão importante do projeto HIL é que, após o período inicial da gramatização brasileira, se passou a dar uma atenção particular à “realidade linguística” brasileira (ORLANDI, 2002b). A esse respeito, se observou que enquanto no século XIX aqui se colocava primordialmente a questão da (re)validação político-científico brasileira da língua, a partir do século XX os instrumentos linguísticos – gramáticas e livros didáticos – assumem a função político-pedagógico de consolidação/imposição da unidade imaginária interna da língua e da nação. É nesse lugar de discursivização da nacionalização/pedagogização da língua que me situo neste livro.

Dessa maneira, vou observar como, no discurso da Coleção *Novo Manual de Língua Portuguesa F.T.D.*, se constituem e movimentam posições para a questão da língua no/do Brasil e do seu ensino. Em outros termos, indago como se define, no espaço de significação da coleção selecionada, bem como nas condições sociohistóricas de sua emergência e circulação, o que se pode/deve ensinar-aprender como língua, questão que, por ser da ordem do histórico e do ideológico, não é evidente, mas complexa.

A COLEÇÃO F.T.D. DE LIVROS DIDÁTICOS: CONDIÇÕES SOCIOISTÓRICAS E EDITORIAIS DE PRODUÇÃO

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

2 A COLEÇÃO F.T.D. DE LIVROS DIDÁTICOS: CONDIÇÕES SOCIOISTÓRICAS E EDITORIAIS DE PRODUÇÃO

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 MISSÃO RELIGIOSA E PEDAGÓGICA DOS IRMÃOS MARISTAS

As condições socioistóricas e editoriais de surgimento da Coleção F.T.D. na história da produção didática no Brasil podem ser acessadas a partir do esclarecimento da sigla que dá nome à coleção – a sigla F.T.D. –, atualmente associada a 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 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 foi um fato comum, estando vinculada ao projeto católico de expansão religiosa e cultural.

Nesse sentido, a migração 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, em especial, aportou em nosso território em 1897 para dar continuidade a sua obra evangelizadora. Dentre as congregações e ordens que se instalaram no território brasileiro na época, a dos maristas vai se destacar por suas atividades educacionais. Em 1915, pouco mais de dez anos após sua chegada no Brasil, seis mil brasileiros já eram educados pelos maristas (ADORÁTOR, [1916] 2005, p. 634). Esse é um dado eloquente sobre a participação daquela congregação e da cultura francesa na formação intelectual dos brasileiros nas décadas iniciais do século XX. A esse propósito, vale registrar alguns trechos do discurso proferido pelo Irmão Adorador – primeiro Provincial marista – 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 in-
vejar. 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, educa-
dores, 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 unísono com os corações franceses. Neste salão em
que vemos com felicidade um Ministro Plenipotenciário,
um cônsul da França, os franceses mais distintos da co-
lônia, 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)

Esse trecho fornece algumas pistas sobre a atuação dos ma-
ristas no Brasil. Em primeiro lugar, ilustra a receptividade de seu tra-
balho educativo na então capital do país, Rio de Janeiro, onde, pelo
que se lê, tinham pelo menos 400 alunos; também deixa claro que
os maristas estavam voltados para o atendimento à elite, segundo as
formulações do trecho, ávida pela assimilação da cultura francesa e
de sua língua. Esse dado é um indício da influência cultural francesa
dominante no contexto brasileiro de início do século XX. Nas palavras
do Irmão marista se pode constatar um indisfarçado desejo de expan-
são da atividade religiosa no Brasil, desejo esse enunciado, com res-
sonâncias do discurso colonial (Carta de Caminha), ao se afirmar que
a receptividade dos brasileiros à cultura Francesa se “bem compreen-

dida” poderia “dar excelentes resultados”⁸. Por fim, destaque-se, no trecho, a primazia dada à educação religiosa: a “formação do coração”, mais “do que a inteligência”, pelas “práticas religiosas”.

A ação educativa marista, assim, tinha um caráter privado e uma orientação eminentemente religiosa. Entretanto, ocupava um espaço não preenchido pelo Estado, o da educação geral da população. A propósito, Riolando Azzi, autor de volumosa obra sobre o primeiro centenário dos maristas no Brasil (1897-1997), demarca duas etapas iniciais da atuação desses religiosos em nosso país: uma de implantação de sua obra, 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 (AZZI, 1997b)⁹.

Os maristas mantiveram, no Brasil, a prática de elaborar e produzir seus próprios livros didáticos. Essa prática inicialmente se deu pela tradução para o português – com alguma adaptação – de edições escolares francesas. De acordo com Megale (2003), 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 Brasil. Daí por diante, a coleção foi gradativamente abrangendo todas as disciplinas das escolas primária e secundária brasileiras.

Segundo Azzi (1997a), num primeiro momento, os maristas distribuíam gratuitamente exemplares de seus livros, como forma de

8 No trecho, ressoa o discurso da colonização, em particular o texto da Carta de Pero Vaz de Caminha sobre o “achamento do Brasil”: “E em tal maneira é graciosa que, querendo-a aproveitar, dar-se-á nela tudo, por bem das águas que tem” (CAMINHA, 2002, p. 118).

9 As informações sobre a Congregação Marista aqui indicadas, de modo geral, têm como referência esses dois títulos de Riolando Azzi, bem como a 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).

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 material, se afirma numa quarta capa de exemplar F.T.D.¹⁰:

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]ciação.

(NOVO MANUAL de Língua Portuguesa – Curso Medio, Livro do Mestre, 1923).

Já o *Boletim*, 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 trazem frequentemente, em diversos lugares (capas, páginas iniciais, páginas finais, quartas capas, etc.), anúncios (em geral, listas de títulos) da Coleção.

Essas estratégias de divulgação e comercialização são uma fonte importante para o conhecimento do conjunto da produção dos livros maristas e evidenciam que estes visavam um público mais amplo do que o dos colégios católicos, dando à Coleção F.T.D. uma abrangência pluridisciplinar e nacional.

No verso da folha de rosto do exemplar *Novo Manual de Língua Portuguesa – Curso Medio – Livro do Mestre* (1914), a propósito, aparece reproduzido o texto de um programa de ensino de Português

10 Os trechos entre colchetes indicam pontos do texto original ilegíveis ou rasurados.

do Ginásio Nacional, equivalendo quase literalmente ao programa para o ano de 1912 dessa instituição escolar secundária apresentado na coletânea de Vechia e Lorenz (1998, p. 186), uma compilação dos programas de ensino da escola secundária brasileira de 1850 a 1951. Esse é um indicativo de que manuais da Coleção F.T.D. eram utilizados por candidatos às provas do colégio-modelo oficial do Brasil ou de colégios equiparados.

Um testemunho expressivo da circulação nacional dos livros maristas ao longo das primeiras décadas do século XX, nos é fornecido em um prefácio feito por Afrânio Peixoto, conhecido crítico literário, para o volume F.T.D. *Archivos da Alma e da Raça ou Literatura Brasileira*, de 1930, quando a coleção de Língua Portuguesa objeto deste trabalho já estava editorialmente consolidada:

Todos quantos passaram, nestes trinta annos, pelos cursos de humanidades do Brasil, devem ter conhecimento travado com uma serie modesta de preciosos livrinhos, baratos, prestadios, cheios de substancia e de simplifidade, 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 espírito, partido em pequeninos, como diria o classico portuguez, e, portanto, melhor absorvido e assimilado [...](PEIXOTO, 1930, p. 3).

Um grande incentivador das edições F.T.D. no Brasil teria sido o Irmão Isidoro Dumont, diretor do Colégio do Carmo, em São Paulo, posteriormente do Arquidiocesano, no Rio de Janeiro, e ainda criador, em 1913, do *Boletim de Estudos* há pouco referido. Azzi (1997a) registra que esse religioso marista teve por nome de batismo Tiago, sendo

a sigla F.T.D. associada às iniciais Frère Tiago Dumont¹¹. Confirmando a relação de Isidoro Dumont com a publicação dos livros F.T.D., temos a afirmação, encontrada num *Escorço Biográfico do Primeiro Provincial dos Irmãos Marista no Brasil Central* (ESCORÇO..., 1941, p. 65), de que, a partir de sua chegada no Brasil em 1902, “iluminaria por quarenta anos, e séculos além, com as inúmeras obras didáticas da Coleção F.T.D., o Brasil inteiro e até Portugal”. Esse dado, além disso, sugere que os livros maristas também circularam 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 da época.

De acordo com Hallewell (1985), o famoso editor português 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, dois estabelecimentos, identificados pela logomarca Livraria Francisco Alves (antes Livraria Clássica de Alves & Cia.): um em São Paulo (1893), outro em Belo Horizonte (1906).

Após a morte de seu editor, em 1917, a Livraria Francisco Alves foi comprada por antigos funcionários, assumindo a razão social Paulo

11 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).

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 (1985, 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, se considerada a publicação pelo editor de gramáticas 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.

A intermediação do contrato marista 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 relações explicam, em parte, o consórcio entre a “organização” F.T.D. marista e as livrarias Francisco Alves e Paulo de Azevedo. Indicam também que a denominação F.T.D. não correspondia de início a uma marca comercial no Brasil¹², o que, de fato, só vai ocorrer na década de 1960, ocasião em que 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)¹³.

Esse último fato justifica 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 entan-

12 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).

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

to, se refere à F.T.D. como editora existente desde o início do século XX, mencionando, de forma vaga, “uma certa ligação” com a Livraria Francisco Alves. Essa ligação é esclarecida de fato por Riolando Azzi, conforme registrado. A atual editora FTD, assim, tomando como referência a publicação do primeiro livro da Coleção F.T.D., saído em 1902, teria mais de cem anos de existência.

Mesmo com distribuidor no Brasil, já no início da década de 1910, os manuais F.T.D. continuaram por um bom tempo sendo publicados 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, mantinha revisor próprio na Europa (HALLEWELL, 1985), certamente para evitar as idas e vindas do material a publicar em português.

A partir de certo momento, provavelmente do período 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 (ver AZZI, 1997a, p. 154).

Por volta de 1915, a Coleção F.T.D.¹⁴, distribuída pela Livraria Francisco Alves, contava com 94 títulos, atingindo 160 volumes em 1925¹⁵. Uma amostra das publicações F.T.D. na década de 1920 pode ser conferida no material reproduzido na Figuras 1¹⁶.

14 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.

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

16 As fontes de todas as figuras serão indicadas diretamente nas próprias legendas.

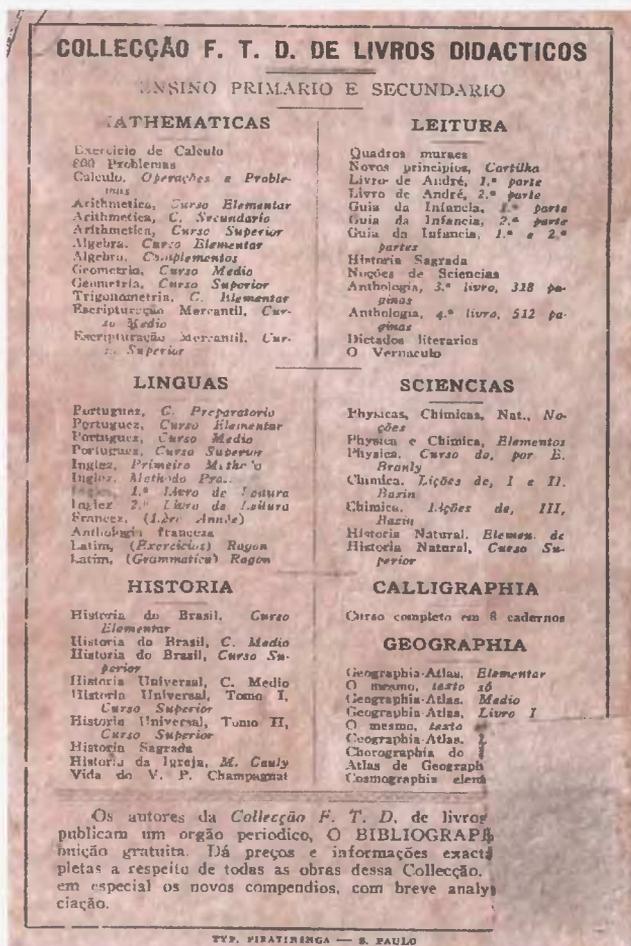


Figura 1 – Títulos da Coleção F.T.D para diversas disciplinas escolares na década de 1920 (*Novo Manual de Língua Portuguesa – Curso Medio*, 1923, quarta capa)

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

A publicação de exemplares F.T.D. voltados para o ensino de língua portuguesa teve início ainda na década de 1900. A observação de anúncios de capa (quartas capas) de diferentes exemplares da coleção sugere a publicação de um primeiro grupo de manuais entre

1909 e 1916 para os cursos *Preparatório*, *Elementar*, *Médio* e *Secundário*. O conjunto dos manuais da Coleção, 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* (ver Fig. 2).

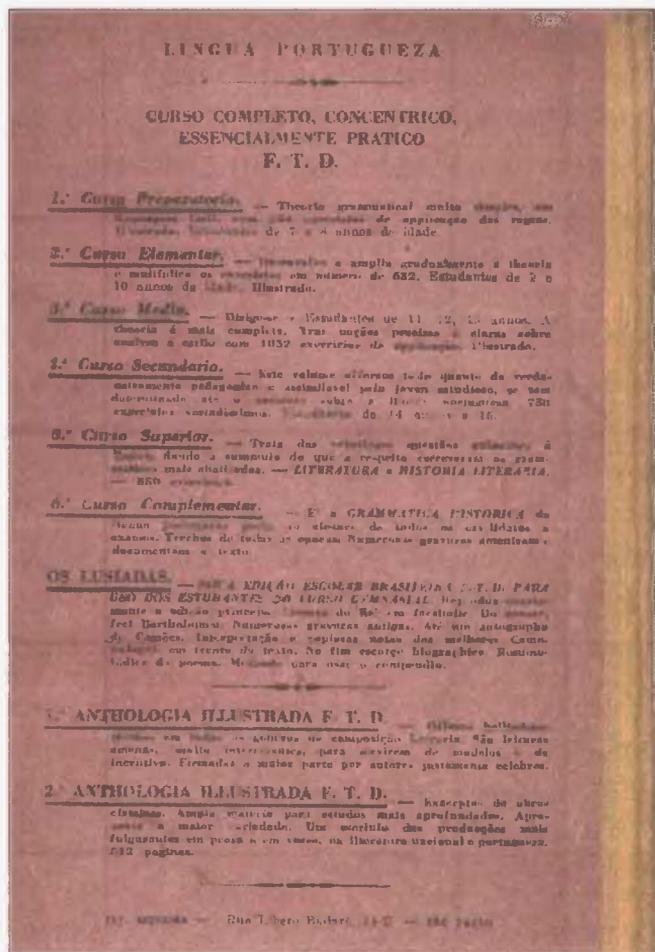


Figura 2 – Títulos da Coleção F.T.D. de Língua Portuguesa – *Novo Manual de Língua Portuguesa Luso-Brasileira, Curso Superior, Livro do Mestre* (1928, quarta capa)

Os quatro primeiros manuais da Coleção de Língua Portuguesa estavam distribuídos segundo uma gradação de cursos e faixas etá-

rias, 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). Esses cursos atendiam os níveis de escolarização que, até o final da Primeira República (1889-1930), correspondiam ao ensino primário e secundário.

A especificação etária, no entanto, não era feita para os manuais dos cursos *Superior* e *Complementar*¹⁷. 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)¹⁸. Sobre o manual do *Curso Complementar*, que aborda o conteúdo específico de gramática histórica, há indicações de sua destinação aos “candidatos a exames” (ver Fig. 2), certamente os exames de admissão aos cursos superiores, dada a complexidade da matéria de que trata. A designação “curso superior”, assim, não estava relacionada, no caso dos F.T.D.s, ao que 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 da década de 1920 aparece a indicação de que os títulos dos cursos *Preparatório* e *Elementar* serviam “para uso das escolas primárias”; os dos cursos *Médio* e *Secundário*,

17 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*).

18 José de Sá Nunes, um 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 gimnasia**l e no **curso normal**” (*Novo Manual de Língua Portuguesa, Curso Superior, Livro do Mestre*, 1928, p. 3, grifos meus).

“para uso das escolas secundárias”; sobre os exemplares do *Curso Médio*, além disso, é possível encontrar 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). A despeito dessas prováveis correspondências, um exemplar do mestre desse curso traz, no verso de sua folha de rosto, indicação dos “Programmas de admissão de algumas Escolas superiores”, sugerindo o seu uso com vistas a esses exames.

Esses elementos destacados acima evidenciam uma superposição de duas formas de organização curricular: uma baseada em cursos (preparatório, elementar, etc.), outra em níveis ou ciclos (primário e secundário).

As duas antologias (ver ainda Figura 2) que compunham a Coleção F.T.D. não trazem nenhuma indicação quanto ao nível de ensino ou cursos a que eram destinadas. A primeira antologia 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*¹⁹. A edição escolar de *Os Lusíadas*, que também compõe o conjunto didático apresentado na Figura 2, era destinada ao curso secundário (ginásio).

Um dado que chama a atenção no projeto editorial da Coleção F.T.D./LP é que esta incluía versões do mestre para os volumes do primeiro ao quinto cursos, anunciados em quartas capas desde a década de 1900. Esse fato demonstra preocupação dos responsáveis pelos manuais com o apoio pedagógico aos professores, mas também com o controle dos conteúdos de ensino.

19 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])*.

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: os cinco manuais graduados de língua, o manual de gramática histórica, os dois livros de leitura, a edição escolar de *Os Lusíadas* e os quatro manuais de literatura. Na Figura 3, a seguir, pode ser conferida a organização da Coleção F.T.D. de Língua Portuguesa até a década de 1930:

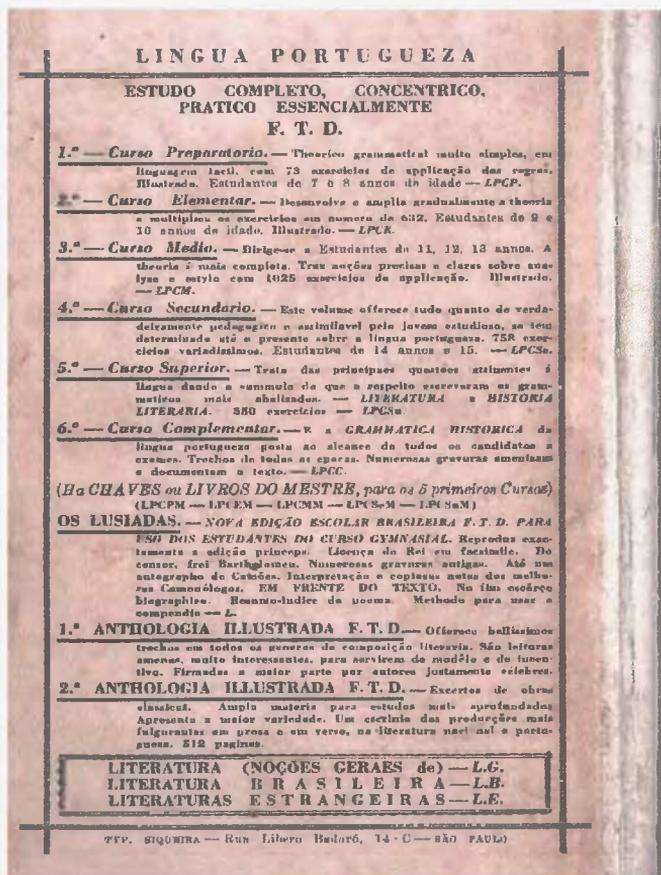


Figura 3 – Títulos da Coleção F.T.D. de Língua Portuguesa na década de 1930 (*Resumo de Literatura*, 1935, quarta capa)

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 literária e da história da literatura, fiz a opção por priorizar a análise dos manuais de “língua”, no sentido mais restrito. No projeto editorial da F.T.D. esses manuais têm em comum a denominação geral *Novo Manual de Língua Portuguesa*, o que os caracteriza como coleção particular no conjunto dos manuais da editora²⁰.

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).

Daqui por diante, os títulos da Coleção F.T.D./LP serão referidos por abreviaturas, facilmente dedutíveis – LPCP (Língua Portuguesa – Curso Preparatório), LPCE (Língua Portuguesa – Curso Elementar), LPCM, LPCSec, LPCSup, LPCC, etc. –, a maioria delas coincidentes com as empregadas pelos editores dos F.T.D.s (ver Fig. 3). Os exemplares

20 Estes exemplares fazem parte de acervo pessoal adquirido entre os anos de 2007 e 2009 em sebos brasileiros.

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). Essas autorizações são mais uma evidência do controle ideológico dos conteúdos dos manuais F.T.D.

Não foi possível ainda definir o momento inicial da publicação dos manuais 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, tiveram suas primeiras edições entre o final da década de 1900 e a década de 1910, sendo o exemplar mais antigo que consegui identificar de 1909. Os títulos LPC-Sup e LPCC são posteriores, tendo vindo a lume em 1925 e 1926, respectivamente. 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 os exemplares mais antigos de que consegui registro da década de 1920. Os títulos de Literatura são os mais tardios da coleção, tendo sido iniciada sua publicação no último ano da década de 1920.

2.3 AS NORMAS DA COLEÇÃO F.T.D.

Nos manuais F.T.D., estão apresentadas quatro normas que revelam, de forma explícita, a orientação ideológica geral da Coleção F.T.D., em que se articulam propósitos religiosos, pedagógicos e comerciais, conforme se pode observar na Figura 4, a seguir:



Figura 4 – 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 linguístico-gramaticais, a despeito de suas diferenças morfossintáticas e semânticas, têm um funcionamento discursivo comum: estão em relação de paráfrase, dirigindo os sentidos para a noção de totalidade. Já a seleção da tríade Deus-Pátria-Família explicita a adesão dos maristas a valores secula-

res da Igreja – a religiosidade, o nacionalismo e exaltação da família – absolutizados pelo uso de iniciais maiúsculas.

As duas normas seguintes dizem respeito a opções metodológicas da Coleção, que se propõe a tornar o ensino suave, pelo “emprego dos melhores métodos” (segunda norma), e prático, pela “multiplicidade dos exercícios de aplicação” (terceira norma). A pretensa adesão a esse critério de praticidade é reforçada nas capas de vários dos manuais F.T.D./LP, onde se pode ler a máxima didática “Gramática pouca, exercícios muitos”, ou em outras quartas capas, nas quais se afirma ser a Coleção de Língua Portuguesa/F.T.D. um “curso completo, concêntrico e essencialmente prático”. Essas indicações inscrevem os manuais maristas no discurso moderno do ensino prático e não verbalista.

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 “todas”), se manifesta a aliança estreita do comércio livreiro didático com a organização oficial do ensino. Esse dado reitera a circulação da Coleção F.T.D. por espaços de formação para além das escolas religiosas maristas.

Sobre a tríade Deus-Pátria-Família, referida na primeira norma, não se pode deixar de mencionar que foi 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 (também um movimento político) foi fundado por Plínio Salgado, em 1932, inspirado no fascismo italiano. Os integralistas combatiam radicalmente o liberalismo republicano, assim como as ideias de cunho socialista que se propagavam em meio à classe operária nas primeiras décadas do século XX no Brasil²¹.

Nesse combate político reacionário, tanto quanto na exaltação mística da tríade Deus-Pátria-Família, o Integralismo estava em sin-

21 Para maiores detalhes sobre o quadro político e educacional desse período, ver Ghiral-delli Jr. (1991).

tonia com o pensamento e a prática católica. No período, 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.). Em virtude disso, 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 ordem social conservadora e corporativa em que o poder seria exercido em conjunto pelo governo civil e pelo governo eclesiástico. O Integralismo, aliás, proclamava o catolicismo como religião única do país, sendo Plínio Salgado, por isso, prestigiado entre os católicos (AZZI, 1997b).

A tríade Deus-Pátria-Família aparece não somente no conjunto de normas que se está comentando, mas também, de modo destacado, em outros lugares dos manuais F.T.D. (páginas iniciais, nas capas e quartas capas), assumindo a função mesma de divisa ou lema. Essa marca editorial vai ser uma constante nos F.T.D.s, até onde pude apurar, 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 1940²². Uma justificativa para tal pode ser a permanência, ao longo da ditadura Vargas, dos vínculos ideológicos entre Catolicismo, Integralismo e Estado Novo, bem como a tradicional defesa pela Igreja da conjunção dos valores em questão, utilizada muitas vezes ao longo da história para a manutenção do poder político de grupos conservadores. De toda forma, o uso comum da divisa Deus-Pátria-Família na

22 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.

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 penderam na primeira metade do século XX.

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). No texto utilizado nesse exercício, intitulado “Palestra amistosa” (Fig. 5), o ideal pedagógico-político-religioso dos maristas é retomado e subsumido em três formas de educação – a filial, a cívica e a religiosa.

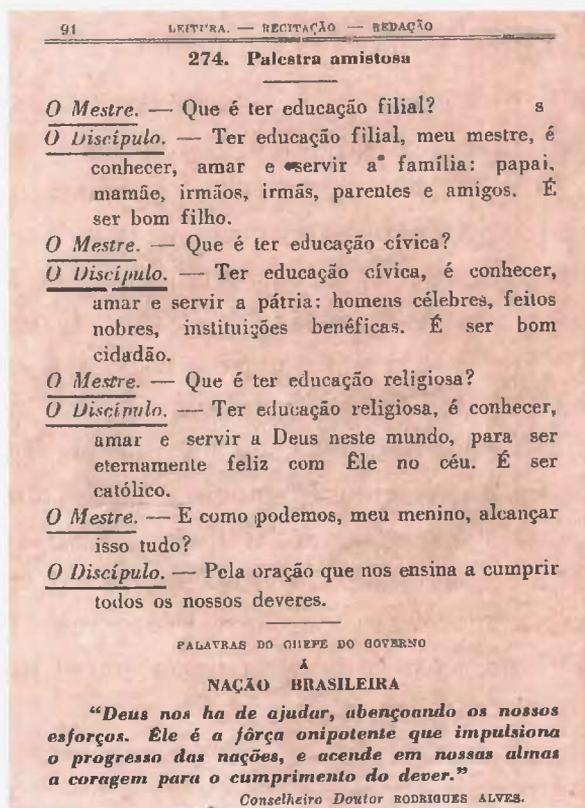


Figura 5 – Exercício final de manual F.T.D.: “Palestra amistosa” (LPCP, 1924, p. 94)

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 uma quebra parcial de paralelismo, que marca 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 significação²³, aproveitada no discurso geral dos manuais por um jogo maniqueísta de valores (bom/mau sujeito), no segundo há um fechamento da significação para a função-sujeito religioso: neste caso, a alteridade, ou seja, a possibilidade de outras posições, é interdita, caracterizando exemplarmente o que Orlandi (1983) 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 religioso 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 ligação imaginária entre religião (católica) e pátria (brasileira), e ainda com a ideia de língua nacional. Essas relações constituem, no discurso dos manuais F.T.D., uma “trindade pedagógica” que visa sustentar e legitimar a posição política e ideológica católica que,

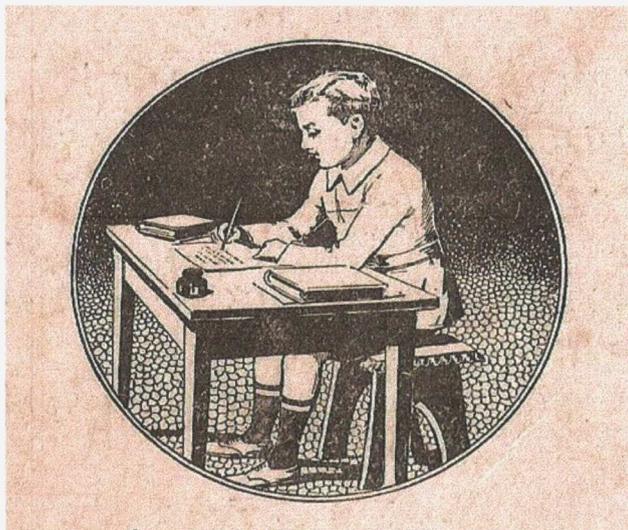
23 Esta noção de “polêmica” se refere à disputa de/por sentidos do ponto de vista interno ao próprio processo de produção de sentidos. Mais detalhes sobre essa noção aparecem no Capítulo 4.

apesar de dominante, não esteve imune às tensões no campo educacional e político que caracterizaram a disputa das elites brasileiras pela hegemonia ou divisão do poder na Primeira República (1889-1930).

O objeto de ensino nos manuais F.T.D./LP, portanto, não é uma instância evidente, mas tornada opaca pelos efeitos de uma articulação de discursividades relativa à religião, à pátria e à própria língua.

Neste trabalho, não me deterei sobre esse aspecto do discurso dos manuais maristas, mas sobre seus gestos de interpretação da língua portuguesa e seu ensino, tomando como unidades de análise os volumes da Coleção Novo Manual de Língua Portuguesa F.T.D., de que passamos a tratar nos próximos capítulos.

A COLEÇÃO *NOVO MANUAL DE LÍNGUA PORTUGUESA F.T.D.*: O CONTROLE SEM RISCO DA INTERPRETAÇÃO



Meu pequeno vizinho Affonso é um... modelo: nunca se póde notar um defeito nelle. Agora está fazendo o seu... Que aplicação! 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 aplicação. 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).

3 A COLEÇÃO *NOVO MANUAL DE LÍNGUA PORTUGUESA* F.T.D.: O CONTROLE SEM RISCO DA INTERPRETAÇÃO

A partir deste capítulo, analiso o discurso da Coleção *Novo Manual de Língua Portuguesa* F.T.D., tomando como unidades de observação os exemplares do aluno – LPCP (1924), LPCE (1927), LPCM (1925), LPCSec (1923), LPCSup (1925) e LPCC (1926) – e do mestre – LPCM/M (1914, 1923), LPCSec/M (1913/1912), LPCSup/M (1928). O objetivo será entender, de forma ampla, funcionamentos internos dos manuais que definem um discurso sobre conteúdos e modos de ensinar e aprender a língua.

3.1 MÁQUINAS DE ENSINAR E DE SABER²⁴

Um ponto de partida para a consideração dos conteúdos de ensino e da organização didática dos manuais F.T.D./LP é a caracterização desse material oferecida na própria divulgação feita em suas capas. De acordo com o que se pode ler na quarta capa do manual LPCSup (reproduzida na Figura 3 do capítulo anterior), os títulos da coleção *Novo Manual de Língua Portuguesa* são assim definidos (LPCSup/M, 1928):

- O *Curso Preparatório* (LPCP) apresenta “theoria grammatical muito simples, em linguagem facil”.
- O *Curso Elementar* (LPCE) “desenvolve e amplia gradualmente a theoria”.

24 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”, administradas pelo Estado e pelas instituições sociais tendo em vista “o controle sem risco da interpretação”.

- O *Curso Médio* (LPCM) traz a teoria “mais completa”.
- O *Curso Secundário* (LPCSec) “oferece tudo quanto de verdadeiramente pedagogico e assimilavel pelo jovem estudioso, [sic] se tem determinado até o presente sobre a lingua portu- gueza”.
- O *Curso Superior* (LPCSup) trata das “principaes questões atti- nentes á [sic] língua” segundo os “grammaticos mais abalisa- dos”; esse volume aborda também noções de análise e história literária.
- O *Curso Complementar* (LPCC) focaliza “a grammatica histori- ca da lingua portuqueza”.

Esses dados demonstram que a *Coleção Novo Manual de Língua Portuguesa* F.T.D. – também daqui por diante referida abreviada- mente 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. Esse princípio revela o desejo de se chegar a um ideal de completude teórica, que culminaria no volu- me LPCSec, do qual se afirma tratar de “todo” o conhecimento “deter- minado” sobre a língua portuguesa até aquele momento.

Essa ideia de completude, aliás, é explicitamente indicada em anúncios de alguns dos exemplares F.T.D./LP, onde se afirma, por exemplo, que os manuais F.T.D. se constituiriam em “estudo completo concentrico, pratico essencialmente” (ver Fig. 3). Neste *slogan*, além do ideal de completude, que dispensaria a necessidade de outro co- nhecimento, e da pretensão de um caráter prático inerente, o curso F.T.D./LP se define como “concêntrico” (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 aspec- to, conforme se pode visualizar no Quadro 1.

QUADRO 1 – CONTEÚDOS E ATIVIDADES DOS VOLUMES DA COLEÇÃO NMLP/F.T.D.

TÍTULO	CONTEÚDOS	ATIVIDADES
<i>CURSO PREPARATÓRIO</i> (LPCP)	Noções gerais: língua, alfabeto português, sílaba, palavra Gramática: Classes de palavras Pontuação Leitura, recitação Redação	Exercícios relativos à gramática Prática elementar da escrita (ortografia, pontuação). Atividades de leitura e recitação Textos selecionados, em geral seguidos de exercícios formais de gramática ou de redação (cópia).
<i>CURSO ELEMENTAR</i> (LPCE)	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)	Atividades de gramática, sob vários formas e denominações: <i>exercícios, exercícios de gramática, elocução, exercícios de recapitulação, análise.</i> Atividades de leitura e recitação, composição e inteligência ou invenção.
<i>CURSO MÉDIO</i> (LPCM)	Noções gerais: língua, gramática, alfabeto português, palavra, espécies de palavras (Noções preliminares), etc. 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	Atividades de gramática (<i>exercícios de lexicologia e de aplicação</i>). Atividades de leitura e recitação (<i>estudo analítico</i>) e de composição.
<i>CURSO SECUNDÁRIO</i> (LPCSEC)	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	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.

De acordo com o quadro anterior, podemos constatar que os títulos até o volume LPCSup abordam, a partir das primeiras lições, as classes de palavras. Do volume LPCE em diante, 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 os volumes anteriores, uma vez que seu conteúdo se desloca do eixo sincrônico para o diacrônico, completa a coleção com o estudo da história da língua portuguesa.

Até o volume de LPCSec os conteúdos e atividades relativas à gramática, leitura, recitação e redação/composição são tratados conjuntamente em cada manual. Entretanto, o conhecimento gramatical estrito tem primazia em todos os volumes, sobretudo nos mais elementares (LPCP, LPCE, LPCM).

De modo geral, a teoria linguístico-gramatical precede as atividades de leitura e de composição. A exercitação dessa teoria vem em seguida à exposição e também intercalada entre os exercícios de lei-

tura e composição. A Coleção, assim, 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 –, o que indica a vinculação desses manuais ao discurso pedagógico tradicional, que sustenta a precedência e eficácia do conhecimento metalinguístico sobre o uso da língua. Ainda assim, as atividades a partir de textos 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 grande maioria dos textos selecionados para estudo nos novos manuais F.T.D. são utilizados como pretexto para atividades de leitura e recitação (*elocução, estudo analítico*), assim como de análise gramatical, são de curta extensão, ocupando a grande maioria 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 1940²⁵.

Nas atividades de composição, também merece realce, a despeito das considerações críticas que levantamos adiante neste trabalho, o fato dos F.T.D.s (volumes LPCE, LPCM e LPCSec) trabalharem, além dos gêneros “escolares” da narração e da 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”

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

justificado no material sob análise pelo papel que desempenhavam em certas esferas de comunicação social. Assim, o ensino-aprendizagem do gênero *relatório*, por exemplo, seria motivado por sua necessidade social, 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 últimas observações nos obrigam a reconsiderar 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. O que os F.T.D.s sugerem de fato, neste caso, é uma dupla orientação quanto ao trabalho de escrita: uma voltada para os gêneros escolarizados e outra para gêneros efetivamente em uso (cartas, relatório, discursos).

Além de graduados e concêntricos, 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 2:

QUADRO 2 – DADOS QUANTITATIVOS DOS VOLUMES DA COLEÇÃO NMLP/F.T.D.

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

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 volumes LPCSup e LPCC.

- As lições aumentam 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.

As formas de organização didática realçadas apontam para 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. Assim, os F.T.D.s, não resta dúvida, assumem o papel de formadores tanto do professor, cujo saber a ensinar estabelecem, quanto do aprendiz, para quem fixam um lugar de receptores de um currículo enciclopédico e rigorosamente controlado.

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 esquadramento e esmiuçamento do corpo, processo que estaria na base da idéia de homem do humanismo moderno.

De forma geral, 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. 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 “decompõe até aos mais simples elementos a matéria de ensino, hierarquizada no maior número de graus cada fase do progresso” (FOUCAULT, 1987, 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” (FOUCAULT, 1987, p. 136).

O disciplinamento de que se acaba de tratar é exemplarmente colocado no conjunto de “textos” destacados a seguir na Figura 6, que reproduzem a capa e folha de rosto do manual LPCP (1924). Esses textos fazem parte de uma pequena narrativa: na capa 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, da folha de rosto, o mesmo aluno aparece disciplinadamente posicionado

numa escrivadinha, de onde completa a frase suspensa na capa: “...em casa faço meus exercícios de Língua Portuguesa”²⁶.



Capa e folha de rosto do manual LPCP (1924)

Meu pequeno vizinho Affonso é um... modelo: nunca se póde 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 attenção 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 aluno applicado. Exercício de composição. (LPEM, 1927, p. 39)

Figura 6 – Recortes de manuais F.T.D.

²⁶ Adiante, procedo uma análise mais detalhada das estratégias de disciplinamento anunciadas nesta gravura.

De modo geral, a sequência em questão atualiza o discurso institucional sobre a necessidade da escolarização e da disciplina no estudo. Entretanto, esse discurso é colocado na voz, não de uma autoridade escolar, mas de um aluno. Sob essa aparência descritiva, se 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 que podia frequentar a escola.

O texto da composição “o aluno aplicado” (ver também Fig. 6), retirado do volume LPCM (1927), ainda que produzido a partir de material simbólico distinto – linguagem verbal – é absolutamente coincidente, quanto ao seu efeito de sentido, com o texto da gravura do manual LPCP: ambos descrevem/normatizam o perfil de um “aluno modelo”, isto é, um aluno/corpo disciplinado, portanto, docilizado e útil²⁷.

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 e outras instâncias de subjetivação e individualização.

Feitas essas considerações, vejamos ainda 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) e a relação disso com a construção das imagens da língua e do sujeito aprendiz no discurso da Coleção NMLP.

27 Confira-se também a enorme “coincidência” entre esses textos dos F.T.D.s e aqueles com que Foucault ilustra a correlação entre corpo e gesto como mecanismo de controle disciplinar do tempo (FOUCAULT, 1987, p. 130).

3.2 O VERDADEIRAMENTE PEDAGÓGICO E ASSIMILÁVEL²⁸

No que se refere a suas filiações pedagógico-didáticas, conforme já destacado, a Coleção F.T.D. declara atender a duas normas: suavizar o ensino pelo “emprego dos melhores métodos” e torná-lo prático pela “multiplicidade de exercícios de aplicação”. Além dessas normas, algumas outras pistas da mesma natureza são encontradas de forma esparsa nos manuais da Coleção de Língua Portuguesa, dentre estas, uma orientação do manual LPCM/M (1914), em que são apresentados “caracteres do ensino de língua” (Fig. 7). Essa orientação consta apenas do exemplar do mestre, ficando com isso claro que se dirige aos leitores-professores.

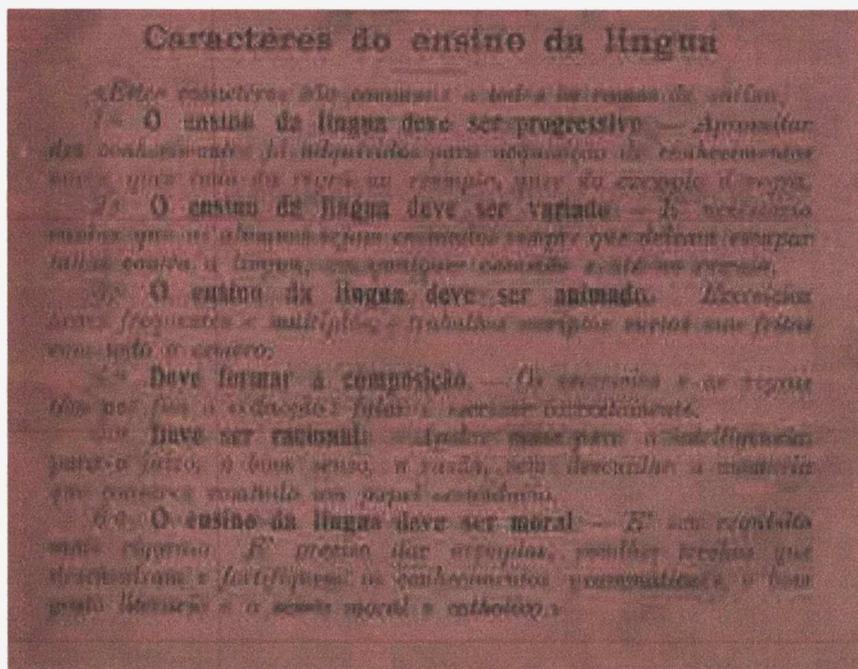


Figura 7 – Orientações sobre “correção dos trabalhos” (de composição) e “caracteres do ensino da língua” segundo os F.T.D./LP (LPCM/M, 1914, p. 439)

²⁸ Aproveitamos neste título referência feita ao volume LPCSec pelos próprios editores dos F.T.D.s., conforme se pode conferir no início da seção anterior.

O trecho da Figura 7 consiste numa listagem e explicação de seis características (“caracteres”) do ensino de língua na concepção dos F.T.D.s, segundo o material, “communs a todos os ramos de ensino”. Cada uma das características referidas é expressa por uma proposição deontica (que encerra um dever), sinalizando com discurso normativo, seguida de uma explicação breve. Essas proposições, de modo geral, sugerem uma adesão ao discurso pedagógico-didático então tido como moderno e inovador e 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 as filiações pedagógico-didáticas do discurso dos manuais F.T.D., tomo como referência, em linhas muito gerais, a proposta formulada por Rui Barbosa, 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 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 ou

da “cultura da língua”. Para os objetivos deste trabalho, interessam as conclusões dessa segunda parte, transcritas a seguir:

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:

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

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

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

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

5ª) 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*.

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

7ª) 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 natu-

rais, 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 texto)

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. Desse modo, a “cultura da língua” deveria “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, só deveria “passar pela mão do aluno” no ensino secundário, segundo “teoria mínima” e banida das “abstrações ociosas”. Além disso, se recomenda que o conhecimento de uma “entidade definida” preceda sua definição, assim como que a formulação de regras não se antecipe a sua apreensão e exercitação.

Nessas proposições do trecho fica evidente a rejeição ao modelo de ensino tradicional verbalístico e abstrato, bem como a defesa de uma educação linguística racionalista e empirista.

As proposições de Rui Barbosa oferecem alguns parâmetros para melhor compreender os “caracteres” do ensino da língua dos manuais F.T.D. descritos na Figura 7, anterior. Retomando esse material, se pode constatar que as formulações dos “caracteres do ensino”, em grande parte, dirigem para lugares de significação distintos, revelando uma “mistura” de elementos do novo e do velho discurso pedagógico. Isso provoca um efeito de indistinção, uma vez que não deixa ver com clareza onde se deseja de fato ancorar os sentidos do processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com as proposições iniciais do material, apresentadas em **negrito**, o ensino de língua deve ser “**progressivo**” (1º), “**variado**” (2º), “**animado**” (3º), “**formar á [para a] composição**” (4º), ser “**ra-**

cional” (5º) e “moral” (6). No desenvolvimento dessas formulações, no entanto, se observa que:

- A proposição do ensino *progressivo* é definida a partir da integração entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, se recomendando ir quer da regra (conhecimento abstrato) para o exemplo (conhecimento direto) quer deste para aquela; neste caso, a proposta dos F.T.D.s discrepa do princípio da primazia do concreto sobre o abstrato, característica do ensino intuitivo, optando por uma forma de conciliação entre o velho e o novo modelo pedagógico;
- A proposição do ensino *variado* se explica, estranhamente, como vigilância e correção contínua das “faltas contra a língua”, se convertendo o que sugeria ser uma orientação para a diversificação pedagógica em verificação de obediência a preceitos normativo-prescritivos;
- A proposição do ensino para “*formar á composição*”, numa direção formalista, sugere a precedência metodológica dos exercícios e regras sobre a redação;
- A proposição do ensino *racional*, que sintetiza a proposta moderna de ensino intuitivo, é explicada por um conjunto de noções desarticuladas e não definidas – inteligência, juízo, bom senso, razão, memorização –, das quais não se pode depreender nenhum princípio metodológico²⁹;
- A proposição do ensino *moral*, último requisito, se refere à seleção de trechos pela sua exemplaridade gramatical, literária, moral e católica; considerado o “mais rigoroso” dentre os “caracteres” do ensino, reitera a primazia dada pelos maristas à formação moral e católica³⁰.

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

30 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.

Assim, enquanto a proposta de Rui Barbosa e dos pedagogos modernos de então representa uma tomada de posição divergente da tradicional, dirigindo consistentemente os sentidos para uma concepção racional e prática do ensino, o texto do manual F.T.D. analisado apenas faz menção a alguns elementos desse discurso – ensino *progressivo, variado, animado, racional*, etc. Mas essa menção não chega a inscrever os sentidos numa nova forma de dizer. Os termos selecionados para definir o ensino não parecem situados no seu lugar próprio, estando enfraquecidos em sua historicidade. Ainda assim, fazem algum sentido, dando a impressão de um discurso outro, inovador, diferente do mesmo. Os sentidos tradicionais, no entanto, resistem, parecendo não querer realmente se deslocar nos manuais F.T.D. Este é um funcionamento que vai caracterizar, em grande parte, o discurso desses manuais, conforme continuarei demonstrando na próxima seção, onde analiso as estratégias de exposição e exercitação dos conhecimentos da língua nos manuais maristas.

3.3 LIÇÕES SOBRE COISAS

Conforme já indicado, 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 à luz na década de 1920 (LPCSup, LPCC). 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, fato explorado a seguir.

Nos títulos LPCP, LPCE, LPCM, destinados aos estágios mais básicos do ensino-aprendizagem da língua, a apresentação dos conteúdos é feita, em cada lição, mediante uma estratégia do tipo pergunta-resposta (Fig. 8). 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.

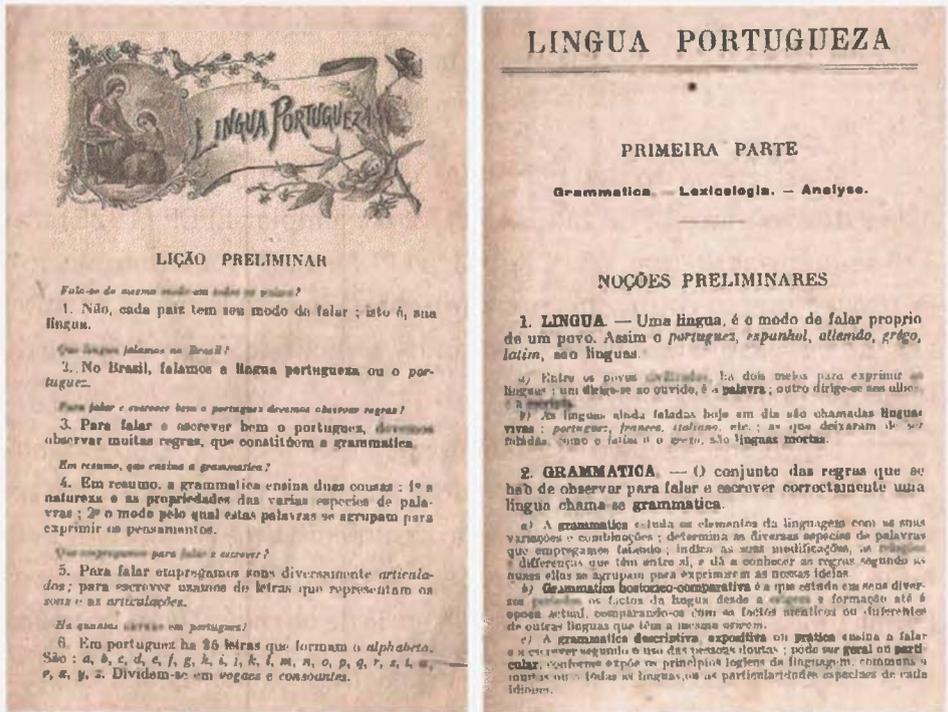


Figura 8 – Exemplo de estratégias didáticas nos manuais F.T.D./LP (LPCE, 1927, p. 4; LPC- Sec, 1923, p. 3)

No campo educacional, o método heurístico foi adotado como procedimento principal do método intuitivo, aqui já referido, visava desenvolver a atividade intelectual do aluno. Desse ponto de vista, 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), o procedimento heurístico, incorporado pela escola, foi convertido em uma operação formal de verificação de conhecimentos, se esvaziando assim de sua função promotora da re-

flexão. Esse aspecto já tinha sido advertido por Rui Barbosa, no final do século XIX, em suas considerações sobre as *lições de coisas*:

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)

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, 220³¹. A monotonia desse procedimento contrasta com a proposta, analisada na seção anterior, de um ensino “animado” e “variado”, induzindo ao formalismo do processo de ensino-aprendizagem.

No volume LPCSec (e também nos LPCSup e LPCC), no entanto, muda a estratégia de apresentação dos conteúdos, passando estes a ser expostos diretamente por meio de procedimento do tipo conceito-definição (Fig. 8), cuja forma linguística é a da asserção em terceira pessoa (“Uma **língua**, [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

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

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”.

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 9, a qual permite observar a maior parte das formas de exercitação dos conteúdos de ensino nos manuais da série sob análise.

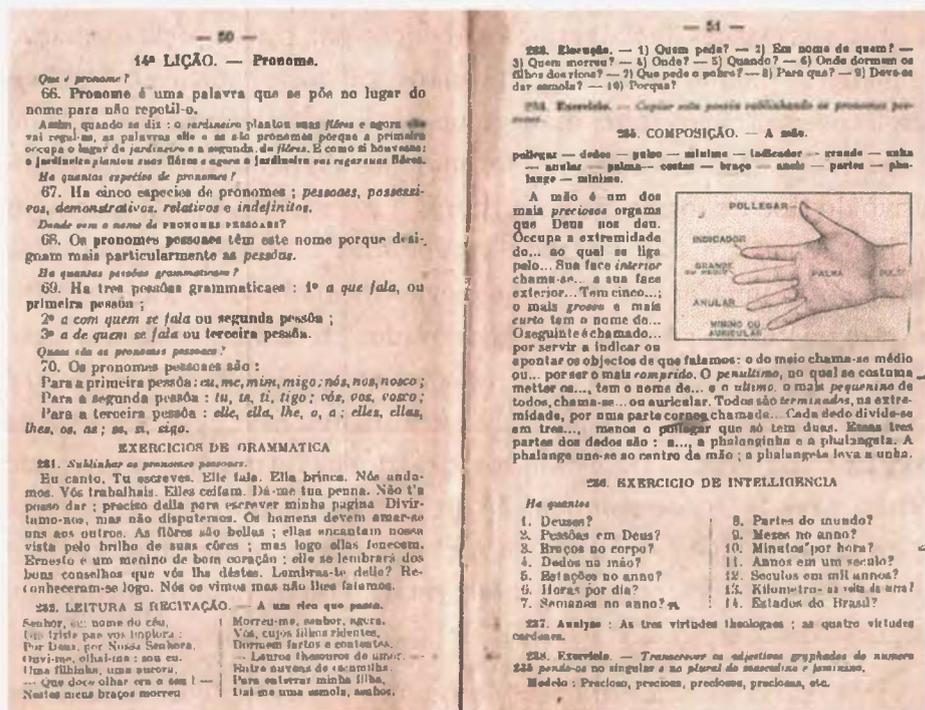


Figura 9 – Exemplo de atividades de exercitação (LPCE, 1927, p. 50-51)

No seu conjunto, ressalta dessa lição, a variedade e densidade quantitativa 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). Os volumes LPCM e LPCSec apresentam organização similar, reunindo também diversos de atividade (gramática, leitura e recitação, composição) em uma mesma lição. Ainda assim, no exemplar LPCP, primeiro da série NMLP, as lições são menos densas, abordando separadamente os conteúdos de gramática (e redação) e de leitura e recitação.

Dois tipos particulares de exercícios são destacados nos livros da 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, à exceção do LPCC, e são uma novidade pedagógica vinculada ao método intuitivo, que 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 9. 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.

Essa tarefa, em sua finalidade, se relaciona ao método intuitivo, que propunha, para a educação dos sentidos, a observação das características de objetos, seres e fenômenos.

No exercício do manual sob análise, 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. Embora não se configurando como dos mais legítimos, já que o método em questão dava precedência à observação direta, sendo gravuras e desenhos considerados aceitáveis como substitutivos pedagógicos apenas dos fenômenos ou objetos do mundo de difícil acesso. A evocação indireta a seres e objetos, mesmo os mais acessíveis, mediante gravuras ou desenhos, ainda assim, será muito frequente nas tentativas de aplicação didática do método intuitivo, se constituindo assim numa tentativa artificial de “atualização” pedagógica. Daí, certamente, as habituais referências em manuais de ensino, desde o final do século XIX, ao fato de se utilizarem de tal recurso, como ocorre em boa parte dos novos manuais F.T.D./LP, que são “ornados de numerosas figuras”. Esse recurso funciona, logo, tanto como uma afirmação de um procedimento pedagógico que se pretende facilitador e motivador do processo de ensino-aprendizagem quanto como uma estratégia de *marketing* para valorizar comercialmente os manuais.

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, que também artificializam procedimentos do método intuitivo, são bastante frequentes nos F.T.D.s/LP, conforme se verifica na lista da Figura 10, parte do índice das matérias do exemplar LPCE.

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

À primeira vista, ressalta, da lista de ações da Figura 10, acima, 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 de coisas. Esses elementos sugerem um foco sobre a educação dos sentidos e da inteligência (compreensão da natureza das coisas), pela observação e experimentação, características da pedagogia racionalista e empirista. Entretanto, a grande maioria dos exercícios listados remete a ações 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 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 **propria**”, “movimento **conhecidos**”.

Também cabe lembrar que os novos manuais F.T.D./LP, a despeito de sua tendência geral formalista, descritiva e expositiva, promovem uma vinculação entre suas lições “intuitivas” e as lições de gramática, leitura e escrita, articulando lições de língua e lições de (sobre) coisas, além das lições de moral (religiosa católica). A língua é concebida, dessa forma, ao mesmo tempo, como meio de expressão e como suporte do patrimônio cultural acumulado pela sociedade, funcionando os manuais como uma espécie de enciclopédia, característica dos manuais elementares modernos, como, por exemplo, no Brasil, os livros de leitura de Felisberto de Carvalho.

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. Ao mesmo tempo em que 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 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 instrumento, o novo referencial científico do ensino 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 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 manter relações de sentido com as tendências modernas do discurso pedagógico e escolar; porém, mais como instâncias de divulgação e transmissão de conteúdos do que de construção de conhecimentos. Por isso, não encampam uma mudança efetiva do *status* didático dos manuais escolares.

O discurso moderno do/sobre o método intuitivo não é o único que se (re)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 composição de textos.

Essa abordagem “retórica” se faz presente nos manuais LPCE, LPCM e LPCSec de forma gradativamente mais detalhada. O volume LPCSec fornece a visão mais completa do assunto, por isso vou tomar ele como objeto de análise, particularmente as duas primeiras lições da 3ª Parte desse volume, reproduzidas na Figura 12.

1.ª LIÇÃO — Composição.

328 DEFINIÇÃO. — Composição é a expressão do pensamento pela scripta. Geralmente, porém, entende-se por composição um conjunto de *pensamentos e sentimentos tendentes ao mesmo fim* que são ordinariamente *instruir, ou debater, ou estes dois resultados juntamente.*

329 PENSAMENTOS. — São os juizes que fazemos das coisas ou das cousas.

Para serem admitidos na composição, nossos pensamentos deverão ser :

a) *Criticos*, verdadeiros ou exactos. Isto é, de accordo com a realidade. Do contrario são *fabulosos.*

b) *Claros*, isto é, facilmente intelligíveis. Do contrario, dizem-se *ambigos* ou *obscuros.*

c) *Convenientes*, isto é, *práticos*, *naturalmente*, *sem esforço*, no exemplo da composição. Do contrario, seriam *desconhecidos*, *fora de propósito.*

330 SENTIMENTOS. — São impressões agradáveis ou penosas que nossa alma experimenta por meio dos pensamentos e dos sentidos : *amor, ódio, alegria, tristeza, admiração, espanto, etc.*

Para serem expressos na composição, nossos sentimentos deverão ser :

a) *Reais*, isto é, devemos ter experimentado esses sentimentos, ou, pelo menos, exprimi-los como si os tivessemos experimentado; devar.

b) *Nobres*, isto é, próprios a pôr em realce a, *malheza*, *tendências da alma*, *ou aspirações para a verdade, o bem, o bello.*

c) *Delicados*, isto é, próprios a *edificar*, e *impressionar* *agradavelmente* o leitor.

331 TRABALHO DA COMPOSIÇÃO. — Consiste essencialmente em tres operações : 1.ª *procurar* ideias ; é o que se chama *invenção* ; 2.ª *coordinar* as ideias achadas ; e a *disposição* ou *plano* ; 3.ª *exprimir* as mesmas : é a *elocução* ou *estilo.*

EXERCÍCIOS DE APLICAÇÃO

328. *Atenta aos exemplos seguintes, achar seis pensamentos próprios a desenvolver o pensamento que está no parêntese.*

A *ABELHA* (é um insecto interessante.)

A *CELLEBR* (é uma mãe admirável.)

2.ª LIÇÃO. — Invenção.

332 DEFINIÇÃO. — Invenção é uma operação que consiste em descobrir os pensamentos e os sentimentos que se háo de exprimir, de accordo com o assumpto da composição.

333 MEIO DE ACHAR IDEIAS. — E' reflectir no assumpto, procurar apprehendê-lo perfeitamente, considerá-lo de baixo de todas as aspectos.

Ter-se-á cuidado em *notar*, de modo succinto, todas as ideias ao passo que *ocorrerem*, e em *começar a compuzição* apenas quando se *encher* *muito* ou *semos* *todo* quanto *neella* *há* de entrar.

334 MEIOS PRATICOS. — Para encaminhar o espirito no descobrimento de ideias e na consideração das diversas faces do assumpto, fazem-se as perguntas : *porque? como?... quando?... para que?... com quem?... em que?... mas, no caso contrario?... etc.*

335 ESCOLHA. — Nem todas as ideias descobertas poderão ser conservadas. Uma critica severa, uma analyse rigorosa, deverá presidir á eliminação das ideias que não contribuírem ao fim commum da composição, ou offenderem, ainda que de leve, as qualidades mencionadas nos numeros 329 e 330.

Tout de qu'on dit de trop est fade et rebutant.
Et l'esprit ramassé le rejette à l'instant.

EXERCÍCIOS DE APLICAÇÃO

331. *Achar das ideias mostrando que :*

I. As *FLÓRES* (são uteis e agradáveis.)

II. Os *ANIMAIS DOMESTICOS* (são preciosos.)

III. As *24 LETRAS* (são uteis e agradáveis.)

IV. A *ÁGUA* (é importante beneficio da Providencia.)

335. *Qual é a ideia commum que nos leva a comparar*

A *MUSICA* com a *POESIA*?

O *MAR* com o *MUNDO*?

A *ALMA* com a *FLOR*?

A *GRÊÇA* com o *IMAN*?

O *CIRCULO* com a *ETERNIDADE*?

A *CROAZA* com a *HERIZOLETA*?

A *VANTAGE* firme com o *FERRO*?

A *INTELLIGENCIA* com um *CAMPÊ*?

O *ADALDOR* com a *SERPENTE*?

O *SACERDOTE* com o *PASTOR*?

Figura 12 – Lições sobre “composição” e “invenção” (LPCSec, 1923, p. 340, 344)

A primeira lição da Figura 12 é uma apresentação sintética da teoria da composição no volume LPCSec, desenvolvida nas suas três lições subsequentes. Nessa primeira lição se define a composição como “a expressão do pensamento pela scripta” 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 ao campo da Retórica ou à “forma de unidade” que imaginariamente o define, isto é, a “rede de conceitos e preceitos” consensuais que caracterizam uma versão pedagógica daquela disciplina (SOUZA, Roberto s/d), 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”.

Ao longo de seu percurso histórico, a Retórica sofreu um esvaziamento, por conta de uma série de fatores, dentre outros: a concorrência da Gramática e da Dialética por alguns de seus departamentos (a *invenção* e a *disposição*, por exemplo), o que alijou ela 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 foi também resultado de um desejo de modernização científica e educacional.

A despeito de seu enfraquecimento curricular durante o século XIX, a Retórica, em sua forma pedagógica, terá uma sobrevida em nosso país, até o 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 fim de melhor entender sob que configurações as lições de retórica são retomadas no discursivo dos manuais F.T.D., vou continuar a análise dos recortes da Figura 12, anterior, considerando, sobretudo, como se representa a noção de *invenção*, bem como suas implicações para a caracterização da imagem do sujeito-aprendiz escritor da língua e, portanto, da questão da autoria.

De acordo com a primeira lição recortada, 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 não 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.

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), e por um sujeito individualizado na sua relação solitária com sua consciência.

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 contribuirão 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 accordo com a verdade”, e não *falsos*), os *claros* (“facilmente intelligíveis”, 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 “peno-

sos”, 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)³³.

Consideradas todas essas determinações, a operação de *invenção* e, conseqüentemente, a composição, resultam num processo de rígido controle e delimitação dos sentidos e do sujeito do texto a produzir. Isso pode ser comprovado nos “Exercícios de Aplicação” propostos abaixo de cada uma das lições da Figura 12: o exercício 655 (1ª lição) propõe ao aprendiz do manual “achar” pensamentos “próprios” e desenvolver pensamentos dados entre parênteses; da mesma forma, o exercício 664 (2ª lição); o exercício 665, por sua vez, indaga sobre uma ideia comum pré-estabelecida entre elementos a serem comparados.

Esses exercícios indicam uma interpretação da aprendizagem como formação de conceitos, pressupondo um saber a repetir e um sujeito reproduzidor. A orientação teórica do manual LPCSec, assim, dirige para a filiação de sentidos segundo a qual a escrita tende à imitação ou reprodução de modelos.

As demais propostas de produção de textos dos manuais F.T.D. reiteram essas conclusões, ainda que contemplem uma certa variedade de gêneros, sobretudo *narrações*, *descrições* e *cartas*, mas também, no volume LPCSec, *relatório*, *discurso*, *diálogo* e *monólogo*.

Os tipos de atividade de composição no F.T.D. 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 9, anterior, 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.

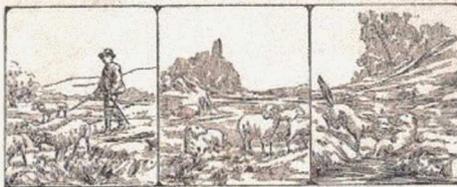
A atividade de completção sugere uma articulação didática entre a leitura e a escrita, enquanto a atividade mediante sumário parece carac-

33 As lições seguintes do manual tratam, em detalhes, da *disposição* e da *elocução*.

terizar uma atividade de escrita mais autônoma. 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 completação ou produção de frases.

Um exemplo do primeiro tipo de atividade de composição é o texto que abre este capítulo, intitulado “O aluno aplicado” (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. Exemplos desse segundo tipo de atividade de composição podem ser vistos na Figura 13, a seguir.

1043. Summario. — *A lingua. — Porque se fala. — Como. — Si não falar. — Salgadas, afiadas, picadas. — Acurar, dar; fraquezas, intrigas. — Sabido, ignorante. — Verdade, mentira. — Quem escapa? — O que escapa? — Magricella, enolto, rulo.*



1043. Summario. — *Beizos a noite: e rebanho, guiado pelo pastor café de volta. Um lobo cordeirinho acisma em abandonar os companheiros e correr pela floresta. A mãe quer deixá-lo: é inútil. Foge...; escapa 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. — Sarge de fogo. — Culex, rima, sethas francas, animas, barndás. — A alma da floresta, que diria? — Calme-se. — Um anjo após florescia... A maris é assim como... — Outra geração resurge.*



1045. Summario. — *Ernesto é turbulento. A tormenta pessoas e animais. Fingiam papas e mianão tomam café à sombra. Ernesta puzas duas vezes o ruído do céu que dorme. O céu furioso... é imprudente fica um maz na cama. Não bulirá mais com os outros.*

Figura 13 – Exemplos de atividades de composição (LPCM 1923, p. 287)

As atividades da Figura 13, 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 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 ideias 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.

A constatação desse rígido controle dos sentidos 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 sociohistoricamente 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 o deslocamento e a transformação dos sentidos. A propósito de caracterizar 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 ser remetida à autoria, já que é a única capaz de provocar o movimento do sujeito e dos sentidos.

Essas 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, para a produção de 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, suscitariam; contrariamente a isso, trabalham a inscrição dos sujeitos em uma história particular de sentidos, sua inclusão numa autoria, o que, em última instância, significa garantir o seu controle (ORLANDI, 2002a). Esse funcionamento está relacionado à origem histórica e editorial da Coleção *Novo Manual de Língua Portuguesa* F.T.D., explicitada na última seção a seguir.

3.4 OS “NOUVEAUX MANUELS” DE LÍNGUA PORTUGUESA

A Coleção *Novo Manual de Língua Portuguesa* F.T.D. apresenta grande similaridade editorial com uma coleção de manuais de língua francesa publicada pela livraria católica Emmanuel Vitte, de Lyon (França). 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, relativos aos cursos *Préparatoire*, *Élémentaire*, *Moyen* e *Supérieur*, coincidindo essa distribuição com a de quatro dos volumes da coleção em português (LPCP, LPCE, LPCM e LPCSup). Em extrato de quarta capa do exemplar LPCE (1927), consta uma relação de livros didáticos para o ensino de língua francesa or-

ganizados segundo 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: *Nouveau Manuel de Langue Française – Cours Préparatoire* (1925), *Cours Élémentaire* (1927), *Cours Moyen* (1910, 1927). Obtive notícia da existência de um volume do *Cours Supérieur*, de 1924. Em lista de gramáticas francesas de 1800-1914, disponibilizada por André Chervel³⁴, 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.

As coincidências entre as coleções brasileira e francesa podem ser melhor apreciadas pela comparação dos elementos de capa dos manuais das duas coleções, ilustrados na Figura 14:

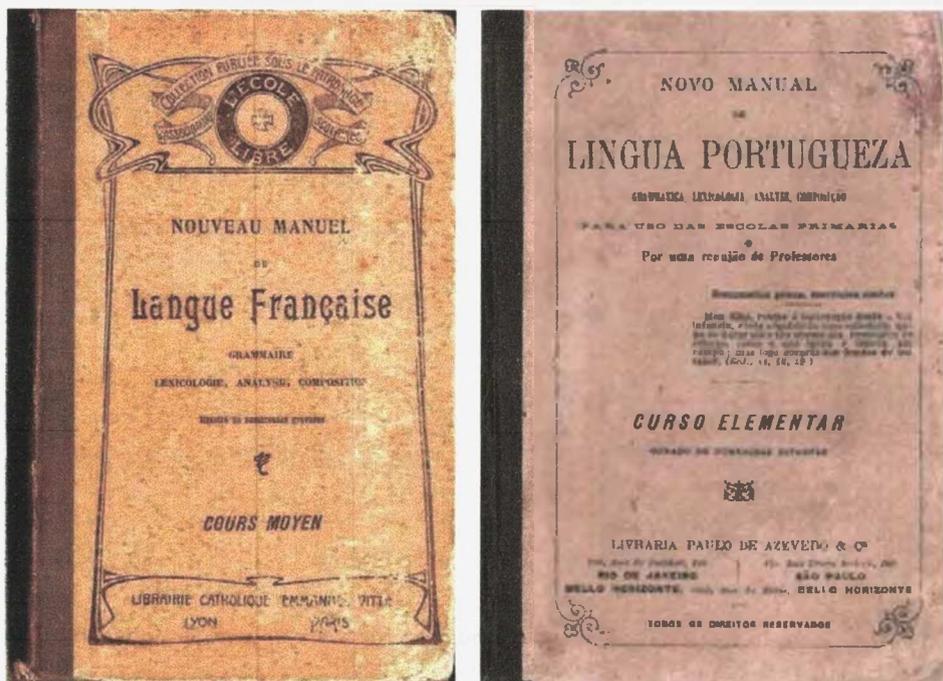


Figura 14 – Capas dos manuais francês *Cours Moyen/Élémentaire* (1910) e brasileiro LPCE (1927)

34 Ver <http://projects.chass.utoronto.ca/langueXIX/chervel/index.html>.

A partir das capas contrastadas na Figura 14 se pode constatar uma mesma forma de indicação dos títulos das obras (*Nouveau Manuel de.../Novo Manual...*), a referência aos mesmos conteúdos gerais (*grammaire, lexicologie, analyse, composition/gramática, lexicologia, análise, composição*), ao curso a que se destina cada manual (*Cours.../Curso...*) e ainda a menção ao fato dos volumes conterem estampas ou gravuras (*Illustré de nombreuses gravures/Ornado de numerosas estampas*)³⁵.

Quanto aos conteúdos, as primeiras lições do manual francês do *Cours Moyen* (capa acima) apresentam identidade formal quase completa em relação aos manuais “brasileiros”, conforme se pode conferir na Figura 15.

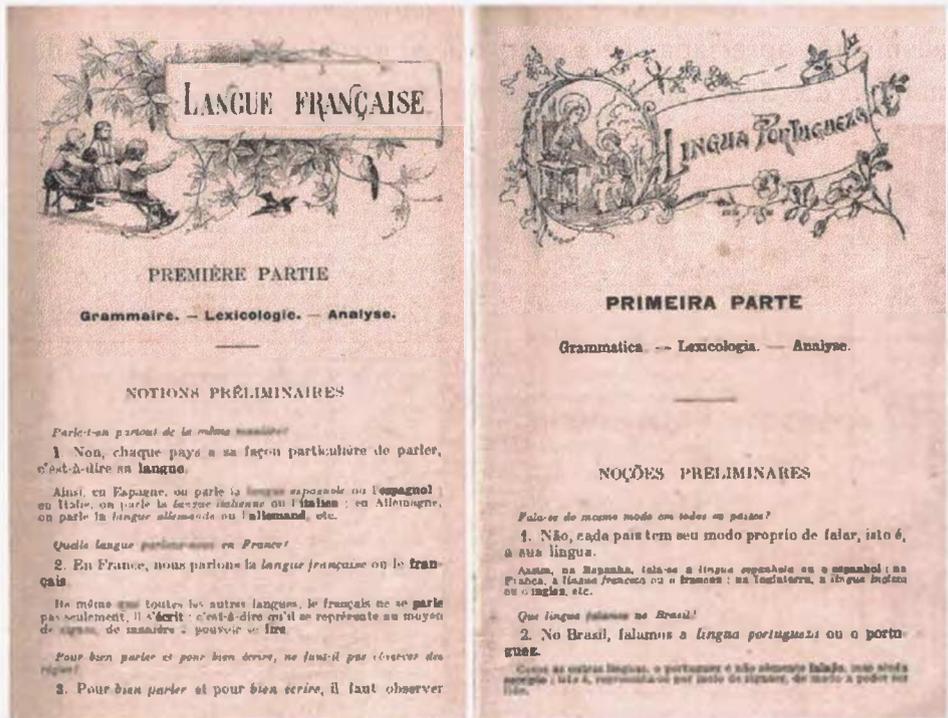


Figura 15 – Comparação dos conteúdos do manual francês *Cours Moyen/Élémentaire* (1910) e do brasileiro LPCM (1925)

35 Nas capas dos manuais em português foi acrescentado o lema didático “Gramática pouca, exercícios muitos” e em parte deles uma epígrafe bíblica de Eclesiastes.

Os índices das matérias (*Table de Matières*) dos manuais franceses e brasileiros confirmam as semelhanças de conteúdos e organização didática das duas coleções. Por essa comparação se pôde constatar a coincidência principalmente dos conteúdos gramaticais e daqueles relativos à teoria da composição.

Mas os *nouveaux manuels* franceses não foram a única matriz tecnológica dos manuais brasileiros. Elementos de uma outra coleção didática francesa também foram utilizados na produção da nova versão: os cursos de *Grammaire*, de Claude Augé, coleção também em quatro volumes relativos ao mesmos cursos já referidos. Dessa coleção, tive acesso a exemplares das décadas de 1920 e 1930. Na compilação de obras didáticas francesas de André Chervel, anteriormente mencionada, há registros dos manuais de Claude Augé nos anos de 1890 (*Grammaire Infantine*) e 1912 (*Grammaire – Cours Supérieur*)³⁶.

Esses dados indicam que tanto os *Nouveaux Manuels* dos maristas quanto as *Grammaires* de Claude Augé começaram a ser publicados, pelo menos, desde a década final do século XIX e que foram utilizados e reeditados por décadas. Da segunda coleção francesa, os autores/editores dos F.T.D. de Língua Portuguesa aproveitaram, traduzindo e adaptando, sobretudo propostas de atividade de composição e algumas partes teóricas do *Cours Supérieur*.

Essas relações permitem afirmar que os manuais F.T.D. até aqui considerados (LPCP, LPCE, LPCM e LPCSec) foram concebidos a partir de um processo de tradução e adaptação de manuais franceses, uma das práticas editoriais dos maristas.

A despeito das semelhanças destacadas, algumas diferenças ocorrem entre as versões francesa e brasileira de manuais sob análise, quase todas de ordem material (formal) e didática, a exemplo da

36 Exemplares da *Grammaire (Cours Élémentaire, Moyen e Supérieur)* de início da década de 1910 estavam em oferta na Estante Virtual, em janeiro de 2010.

variação de certas estratégias de apresentação dos conteúdos e da seleção, por vezes particular, dos textos usados nos exercícios (de gramática, leitura e composição).

O processo de tradução-adaptação justifica também o fato da coleção F.T.D. brasileira, embora sendo provavelmente a primeira coleção de seu gênero em nosso país, isto é, a primeira coleção didática organizada como um manual geral de Língua Portuguesa (e não como uma gramática ou como um livro de leitura ou um manual de estilo), denominar seus manuais como “novos”, uma estratégia editorial antiga, que remonta a período anterior ao século XIX, e, no caso da coleção brasileira, resultado da tradução-adaptação do título francês.

O gesto de interpretação da Coleção F.T.D. pode ser apreciado também a partir da perspectiva discursiva do funcionamento da linguagem como um processo tenso de articulação entre a *paráfrase* e a *polissemia* (ORLANDI, 2000). Nesse processo, a produção de sentidos pode tender para a “variedade do mesmo” (*paráfrase, produtividade*), pelo retorno do sentido e do sujeito ao “mesmo espaço dizível”, ou para a “ruptura do processo da produção da linguagem” (*polissemia, criatividade*), afetando a relação do sujeito e dos sentidos com a história e com a língua.

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, o que pode ser caracterizado como um processo parafrástico, visto que não promove a historicização de sujeitos e sentidos face à realidade brasileira. Os “novos” manuais LPCP, LPCE, LPCM e LPCSec falam (a partir) de um saber abstrato sobre as línguas, e não propriamente de um saber a (da) língua portuguesa, tão pouco da língua como usada e pensada no Brasil.

Nesse sentido, tais manuais não promovem de fato uma relação “nova” (historicização particular) do sujeito brasileiro com sua língua (do Brasil), ainda que manifestem alguns indícios de historicização própria, ou de movimento (histórico) de sentidos ao incluírem textos de autores nacionais ou portugueses, por exemplo, e registram uma insurgência incidental da questão da língua do/no Brasil em alguns manuais, conforme se demonstrará a seguir.

Para entender estes e outros movimentos de sentido do discurso sobre a língua nos manuais F.T.D., se faz necessário lembrar, em linhas muitíssimo gerais, que 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 europeia para a colônia americana, entre o século XVI e o início do século XIX; 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 contatos³⁷, 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”.

A institucionalização da língua no Brasil 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 institucional e

37 Essa interpretação enunciativo-discursiva da entrada do português no Brasil é desenvolvida por Orlandi e Guimarães (2001a, p. 21).

tecnolinguística. 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 estabelecidas entre sujeitos e língua, e com o país, inclusive no âmbito da ciência, do ensino e da produção de instrumentos linguísticos e pedagógicos³⁸.

Essa questão da língua no/do Brasil aparece insinuada nos primeiros cursos da Coleção F.T.D. na consideração que fazem da relação língua/país. 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 sequência pergunta-resposta, tradução do que vai no manual francês (voltar à Fig. 15), 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 sequência gera um problema quanto ao estatuto da relação aventada, não sendo possível uma tradução ao pé da letra sem apagamento de sentidos.

No exemplar LPCP (1924, p. 3), 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”. 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”,

38 Para uma síntese do debate sobre a questão da língua no/do Brasil, tema a ser retomado na próxima seção, 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 Guimarães e Orlandi (1996) e Orlandi (2001b, 2002b, 2009).

sendo “a mesma com algumas diferenças pequenas”, este, aliás, um dos enunciados-fundadores da questão da língua do Brasil. A simetria do silogismo inicialmente colocado é quebrada, chamando a atenção, embora não explicitamente, para a relação tensa língua/país colonizado/país colonizador.

Nos exemplares LPCE (1927) e LPCM (1925), se mantém a relação língua/país, mas a polêmica da situação linguística 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. Desse modo, conscientemente ou não, os tradutores-adaptadores maristas sinalizam o debate sobre a legitimação da língua no/do Brasil.

Os indícios dessa historicização, ainda assim, não desenvolvem de forma consistente a questão da língua portuguesa como objeto próprio de estudo e de ensino relativo ao Brasil e aos brasileiros.

Nesse ponto da análise, é possível levantar algumas hipóteses de leitura sobre o funcionamento discursivo geral dos manuais F.T.D. em relação à historicidade da língua no/do Brasil. Para tanto, vou partir das considerações há pouco feitas sobre as formas de repetição

dos sentidos e de mais algumas sobre a relação linguagem/silêncio ou entre o dito e não-dito.

Conforme elaboração original de Eni Orlandi (ORLANDI, 2002c), 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/do 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 como 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* (este também denominado *política do silêncio* ou *silenciamento*). A primeira forma representa o não-dito enquanto “matéria significante”, condição para significar, sendo o exterior da linguagem, o seu real. 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*.

A dimensão política do silêncio, nas suas duas modalidades, implica sempre silenciamento; entretanto, na primeira, como condição necessária, 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 (é preciso não dizer tudo)³⁹. O silêncio constitutivo, então, se define por uma relação en-

39 Segundo Orlandi (2002c, 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’”.

tre sentidos formulados (*então-sentidos*, sentidos novos⁴⁰) 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 (seleção/interdição). Considerando essas duas formas do silêncio, 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).

Como elemento distintivo do silêncio local, Orlandi (2002c) 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 interditado, 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 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 que interessam remetem à significação de um conhecimento sobre a língua portuguesa próprio do e para o Brasil.

40 Sentido “novo” em AD, 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).

Tendo em vista então 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 histórica), 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 país⁴¹. 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 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 “no-

41 Em última instância, a memória geral das línguas românicas, que herdaram da gramática latina a mesma tecnologia descritiva.

vidade”; 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 anteriores. Isso leva a concluir que o atributo “novo”, no caso sob análise, se constitui de fato como falta de sentido.

Das considerações apresentadas nesta seção acerca da forma de ensinar a leitura, a produção de textos e a gramática nos manuais F.T.D. se pode depreender um efeito discursivo mais geral: o controle do movimento de sentidos do/no sujeito, fixando para este uma única possibilidade histórica e, portanto, paralisando o movimento de sentidos nele, o que, em última instância, significa retirá-lo da história⁴². Os sujeitos-aprendizes, no discurso dos F.T.D.s, estão, assim, impedidos de significar(-se) como sujeitos históricos, isto é, como aqueles que estabelecem relações próprias com os sentidos e sua memória. E não é somente o movimento histórico do sujeito-aprendiz que é interdito no discurso dos manuais analisados, mas também o movimento da língua enquanto filiação a uma memória de sentidos própria ao nosso país.

Essas conclusões não se aplicam, no entanto, à totalidade dos manuais da Coleção F.T.D./LP. Os volumes LPCSup e LPCC, produzidos em meados da década de 1920, inauguram um trajeto de sentidos para a língua e seus sujeitos. A fim de demonstrar esse novo trajeto, no próximo capítulo, analiso o discurso do manual LPCSup e sua abordagem da língua no/do Brasil.

42 História entendida como injunção à interpretação.

DOS “NOUVEAUX” AOS “NOVOS” MANUAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA: A LÍNGUA COMO QUESTÃO

...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 (*Apreciações*. LPCSup/M. 1928, p. 6, grifos do texto)

Tenho obtido os mais surpreendentes resultados com a sua adoção, pois o que não pude obter em dois annos com a GRAMÁTICA EXPOSITIVA de Eduardo Carlos Pereira, alcanceio-o em pouco mais de seis meses, como posso provar, com o NOVO MANUAL, CURSO SUPERIOR.

José de Sá Nunes (*Como se ensina a gramática*. LPCSup/M. 1928, p. 6, grifos do texto)

4 DOS “NOUVEAUX” AOS “NOVOS” MANUAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA: A LÍNGUA COMO QUESTÃO

4.1 O NOVO MANUAL DE LÍNGUA PORTUGUESA – CURSO SUPERIOR: APRESENTAÇÃO

No *Novo Manual de Língua Portuguesa Luso-Brasileira – Curso Superior* (LPCSup, 1925), um deslizamento de sentidos importante ocorre já na sua denominação de capa, que inclui a especificação “luso-brasileira” (Fig. 16), marcando a inscrição da Coleção NMLP/F.T.D na historicidade da língua no/do Brasil, questão somente acidentalmente colocada nos manuais do grupo anterior.

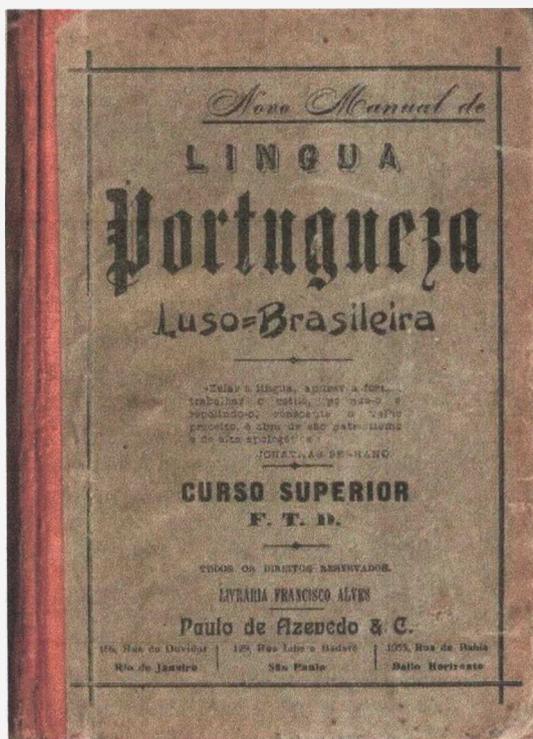


Figura 16 – Capa do manual LPCSup (1925)

A motivação da mudança de título é explicada em um prefácio-justificativa pensado ao exemplar do mestre, de responsabilidade dos organizadores da obra (LPCSup/M, 1928, p. 9-10, grifos e pontuação original do texto):

Abalisado critico da Capital Federal, referindo-se a este compendio, parte do alumno, numa revista carioca, assim se expressa “...o autor do livro *Novo Manual de Lingua Portuguesa luso-brasileira*...” O que provocou de outro critico não menos atilado o seguinte reparo: “...**isso de Lingua Portuguesa luso-brasileira**”, sem pontuação nenhuma, – creio que foi escrito de má fé...”

De má fé, queremos julgar que não, pois, quem manda a uma redação qualquer, originais, sabe lá o que pode acontecer com elles nas mãos do director, do secretario, dos typographos e revisores?!

Aliás, acintoso ou innocente o lapso, dá na mesma. Dá bons frutos que são as reflexões explicativas a seguir.

Claro que em títulos, em frontispícios, como em anúncios e taboletas, não vigoram as praxes da pontuação da prosa corrida. Será pontuação especialissima, ou não haverá nenhuma. Passando á prosa corrida, o título, pontue-se, e interprete-se, como melhor convier. Aqui, não seria mal dizer: *Lingua Portuguesa*, **isto é**, *luso-brasileira*, sendo, este adjectivo composto, o como desdobramento do qualificativo geral : portuguesa.

Quanto á escolha deste epitheto, todos lhe hão de querer bem por extremamente suggestivo, até na feição material. A origem da lingua: **luso**, palavra curtinha, faxa exigua,

Jardim da Europa á beira-mar plantado.

Sua expansão maravilhosa na maior terra da America do Sul: **brasileira**. Sem nenhuma vassalagem: não são justapostos os elementos, **lusobrasileira**. Sem que seja olvidado tão pouco, o berço commum, a união jamais quebrantada: isto diz o hyphen, **luso-brasileira**. [...]

Pelo que se lê nesse texto, os epítetos “portuguesa” e “luso-brasileira” do nome do manual indicariam coisas de natureza diversa: o adjetivo simples seria um qualificativo geral; já o adjetivo composto, um seu desdobramento, expressando a origem comum da língua (luso-) e “sua expansão maravilhosa” no Brasil (-brasileira). O fato dos adjetivos do segundo epíteto não estarem justapostos (não separados por hífen), mas hifenizados, seria também indício da “união jamais quebrantada” do idioma do Brasil com o “berço commum”, mas também um indicativo de ausência de “vassalagem”⁴³.

Considerando 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 da 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” ou variedade específica, com historicidade e nome próprios. 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”. Esse processo implica o estabelecimento de identidades e diferenças, não se tratando, pois, de uma mera questão terminológica.

Outro indício relevante de movimentação histórica de sentidos na Coleção F.T.D. observável a partir do volume LPCSup é o prefácio feito para o exemplar do mestre desse manual por José de Sá Nunes⁴⁴ (LPCSup/M, 1928, p. 3-6), autor definido em outro exemplar do mesmo manual como “um grande amigo dos F.T.D.” (LPCSup, 1931, verso da capa). Esse segundo prefácio fornece pistas para compreender representações construídas sobre o ensino de Português no momento de publicação daquele manual.

43 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 seção 4.2.

44 Professor e filólogo baiano (1889-1955).

O título do “interessantíssimo” prefácio – “Como se ensina a gramática” – sugere que o texto em questão forneceria uma orientação de caráter pedagógico sobre a utilização do manual, mas, na verdade, consiste numa peça de *marketing* (retoricamente exemplar) em defesa de suas qualidades teóricas e didáticas.⁴⁵ Para José de Sá Nunes, ressaltados 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 época, sobretudo à *Gramática Expositiva – Curso Superior*⁴⁶, de Eduardo Carlos Pereira.

Dentre os defeitos do manual F.T.D., todos sempre passíveis de correção, o mais grave, segundo o crítico baiano, seria a multiplicidade de formas gráficas utilizadas (tipos e tamanhos diversos das fontes), 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 aventa a curiosa hipótese de uma denúncia acerca 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 ideias 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). A referência ao método indutivo (“método intuitivo” na pedagogia) demonstra a prevalência dessa orientação como critério de adequação do ensino, à qual a Coleção F.T.D. adere de um modo próprio, como demonstrado no capítulo anterior.

45 Esta uma prática recorrente em vários exemplares da Coleção F.T.D., nos quais são comuns os prefácios, notas, posfácios, apreciações, etc.

46 Manual de gramática muito prestigiado desde o seu lançamento em 1907 e que teve mais de cem edições.

Do primeiro defeito acima apontado, 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 dos 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”)⁴⁷, o que, mais uma vez, minimiza os “poucos defeitos” do manual F.T.D.

Fica evidente, desse modo, que a argumentação sustentada por Sá Nunes tem uma direção específica: romper com a hegemonia pedagógica da gramática de Eduardo C. Pereira. 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). Essa defesa é completada, sem muita originalidade, com a afirmação de que “as críticas e critiquices que, porventura, se façam em desabono do NOVO MANUAL serão como o sopro que atea 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.

Os dois prefácios há pouco considerados se encontram nas páginas de abertura do livro do mestre do manual LPCSup. Esse fato mostra que se destinavam ao leitor-professor e que visavam tanto

47 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).

convencê-los da qualidade dos manuais F.T.D. quanto fornecer a eles argumentos para a defesa de suas escolhas políticas como, por exemplo, denominar a língua do Brasil de “lusobrasileira”.

Para além desses interessadíssimos prefácios, o manual LP-*CSup* apresenta diferenças, em relação aos volumes anteriores da *Coleção F.T.D.*, no que se refere ao modo como se interpreta a questão da língua, a começar pela mudança na perspectiva da autoria desse manual, que pode ser descrita como assunção de uma posição-sujeito autor nacional, a posição de um sujeito que fala a partir da perspectiva socioistórica local.

Um primeiro indício dessa mudança se apresenta na folha de rosto do volume *LPCSup*, em duas epígrafes aí colocadas (Fig. 17, destaque). Essas epígrafes, em visível e complementar diálogo, definem a autoria como um trabalho de compilação, resumo e seleção: “Não é pequeno serviço ajuntar o disperso, abreviar o longo, apartar o selecto”, diz a primeira, e “Ajuntamos o disperso, abreviamos o longo, apartamos o selecto”, afirma a segunda.



“Não é pequeno serviço ajuntar o disperso, abreviar o longo, apartar o selecto.”

ANTONIO DE SOUSA MACEDO. (*Eva e Ave*).

“Ajuntamos o disperso, abreviamos o longo, apartamos o selecto.”

ASSIS CINTRA. (*Ao leitor. QUESTÕES DE PORTUGUÊS*).

Figura 17 – Epígrafes sobre autoria (em destaque) no manual *LPCSup* (1925)

O critério de autoria aí implicado 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 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, no entanto, não caracterizava então um feito, 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 ajuntou 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 linguístico-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, de fato, diferentemente da simples tradução-adaptação de lições de manuais franceses, característica dos volumes anteriores da Coleção F.T.D./LP, prevalece o espírito de sistematização mencionado por M. Maciel. O manual, inclusive, foi reconhecido por Antenor Nascentes, em entusiasmada apreciação, como trabalho de “erudição”:

...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.... (LPSup/M, 1928, p. 6, grifos do texto)

A apreciação de Antenor Nascentes, filólogo e professor do Colégio Pedro II, autor de *O Linguajar Carioca*, publicado em 1922, e, a partir de 1926, da coleção didática *O Idioma Nacional*, evidencia uma recepção muito positiva do manual LPCSup no meio intelectual brasileiro. Nascentes, inclusive, faz ecoar na sua fala do consagrado filólogo Mário Barreto. Essas impressões de leitura reforçam a hipótese de que os volumes LPCSup (1925) e LPCC (1926), publicações mais tardias da Coleção F.T.D. de Língua Portuguesa, diferentemente dos volumes anteriores, produzem um novo gesto de interpretação sobre a língua no/do Brasil. Por conta disso, tem um interesse heurístico que, a nosso ver, vai além de seu caráter meramente didático.

Antes de passar à demonstração dos novos funcionamentos do manual LPCSup (1925), farei uma rápida descrição de sua organização pedagógico-didática, chamando a atenção para alguns aspectos que serão relevantes no desenvolvimento deste capítulo.

O manual é iniciado pela exposição de umas **Considerações Prévias** (p. 3-10), nas quais se aborda, sucintamente, uma série de “noções propedêuticas” ao estudo da língua, dentre as quais: *leis gerais e fatais do universo, linguagem, gramática, alma humana, evolução da linguagem, fatos de linguagem, dialeto*. De modo geral, as definições desses termos buscam articular uma concepção científica e religiosa do universo, da vida e da linguagem (LPCSup, 1925, p. 3-8):

Linguagem. – Muito mais complexas são as relações que unem os espíritos, as almas. A ellas preside a linguagem, única manifestação da alma pelos dois sentidos mais perfeitos do corpo humano: o da vista e o do ouvido [...];

Gramática. – Está na alçada da GRAMÁTICA dar-nos um conhecimento mais exato e mais perfeito deste instrumento sublime pelo qual se manifesta a nossa alma, fonte de vida eterna. [...];

Fatos de linguagem. – Considerando-se esta variedade imensa de fatores diversos, como diversos são entre si os homens, é fácil entender que teremos um número por assim dizer infinito de formas. Estas são os *factos da linguagem*.; “Colaboradores. – O aluno de pouca idade que conjuga um verbo, assim como o homem sem cultura, ignorante mesmo do que seja verbo, todos colaboram na evolução da língua portuguesa: têm, na mente, algum modelo de verbo [...].

Às considerações iniciais do manual seguem suas três partes principais, descritas a seguir.

A **Parte Primeira** (p. 11-78), com título geral Elementos de Linguagem, trata das definições de gramática e seus tipos, noções de fonética, ortografia e semântica. Há, nessa parte, uma articulação entre uma orientação descritiva e histórica da língua. A gramática é (re)redefinida como “a ciência e a arte da linguagem falada ou escrita” e também como “o conjunto de regras para falar e escrever, deduzidas da observação dos factos da linguagem”. Nessas definições, fica evidente a adesão do manual à concepção moderna e científica de gramática, introduzida no Brasil por Júlio Ribeiro (ver seção 4.2 deste capítulo).

A **Parte Segunda** (p. 79-468), a mais longa e densa do manual, se refere ao estudo dos “factos da linguagem” propriamente ditos, recobrando dois domínios da gramática: *Lexicologia* (classes de palavras) e *Syntaxologia* (funções sintáticas e análise gramatical e lógica). Esta parte é toda orientada pelo estudo morfossintático das classes de palavras, agrupadas da seguinte maneira: nome ou substantivo; adjetivo; adjetivo articular ou artigo; adjetivos possessivo, demonstrativo, numeral, indefinido e relativo; pronome pessoal; pronomes determinativos; verbo; advérbio; preposição; conjunção; interjeição. Os exercícios do manual aparecem a partir desta segunda parte, se distribuindo em dois grupos:

a) Exercícios denominados de *Grammatica, Intelligencia, Estilo* – séries de exercícios de gramática, a partir de textos ou atividades criadas para o manual e, mais frequentemente, a partir de trechos selecionados de autores, sobretudo brasileiros e eventualmente portugueses, quase sempre contemporâneos do manual.

b) Exercícios de *Estudo Analytico*, situados ao final de cada lição, referentes à interpretação de um texto selecionado, geralmente de teor religioso e/ou nacionalista.

A seção de estudo de textos recebe o título geral de *Chrestomathia – Mestres da Língua*. A denominação foi questionada por José de Sá Nunes no prefácio já acima comentado, em que elogia e recomenda o manual. A reserva, segundo ele, era “o darem-se, em o NOVO MANUAL, por mestres da língua alguns poetas e escritores que absolutamente o não são” (LPCSup/M, 1928, p. 5, grifos do texto). A esse reclamo, os organizadores do LPCSup respondem com a promessa de mudança do título da seção, que de fato aconteceu em edição subsequente. Mas mantiveram todos os possíveis “mestres”, deixando aos professores a decisão de excluir os que julgassem “indevidamente incluídos” na “honrosa adjectivação”. Essa atitude demonstra uma posição mais flexível e livre dos autores do manual F.T.D. do que a de seu amigo e divulgador:

Na verdade, para discipulos ainda jovens, reserva-se a qualificação de **MESTRES** aos autores que gozam de tal ou qual illustração. Mesmo assim, raro será o **autor-MESTRE** que não encontre quem lhe impugne a honrosa adjectivação.

Por isso, em edições subsequentes, supprimir-se-á o malfadado titulo. Até ahi, terá o professor, de eliminar, do rol dos **MESTRES DA LINGUA**, os que julgar indevidamente incluídos nelle. Para o que, bastará apresentar ao discipulo **uma definição** do termo **MESTRE**, e mostrar

que o dito autor **não possui os requisitos da definição**. (LPCSup/M, 1928, p. 34, grifos do texto)

Na **Parte Terceira** (p. 469-622), intitulada Arte da Linguagem – Literatura, se trata das noções gerais da arte literária (prosa, poesia, literatura, gêneros literários, escolas, versificação, leitura, crítica literária, estilo, composição, tradução, etc.), assim como da história literária brasileira do século XVI até o ano de 1925. Nessa parte, fica patente a opção nacionalista do manual, que aborda apenas autores da literatura brasileira. Também chama a atenção a preocupação em dar uma visão atualizada da literatura e de suas tendências no Brasil até o ano da publicação do manual. Em duas das lições finais dessa parte se trata da “literatura do Brasil independente”, cobrindo o período de 1880 a 1925 (poetas e prosadores). O manual, entretanto, não contempla os autores e tendências do movimento modernista de 1922, encerrando sua relação de grandes autores com Rui Barbosa. Essa lacuna decorre ou da falta de clareza sobre o movimento modernista, dada a sua então recenticidade, ou por resistência ideológica, sendo esta a hipótese mais provável, já que, na última lição dessa Parte Terceira, que trata da “evolução mundial e nacional da literatura” (Item 576), o Modernismo (Item 580) é definido como expressão abrangendo o naturalismo, o realismo, o expressionismo, o panteísmo e o sensualismo, “formas da literatura que pretendem subordinar a arte ao unico criterio da *natureza*, da *realidade*, da *expressão*, do *universo deificado*, da *satisfação dos sentidos*” ou “outras tantas enfermidades, deformações do ideal, desvarios do espirito humano desnordeado, á procura de uma finalidade” (LPCSup, Parte 14^a Lição, p. 619). Essas formas de modernismo, de acordo com indicação do manual (p. 615), teriam dominado até o ano de 1920, sendo sucedidas pelo Simbolismo, “um mysticismo tresmalhado, maneiroso e artificial” (p. 620), no qual se incluiria o *impressionismo*, o *futurismo* e a poesia *pau Brasil*, estes definidos apenas como “esforços nobres da alma em busca da

Verdade perdida” (p. 620). A última tendência literária brasileira, de acordo com o manual, teria sido o neo-romantismo, “reação do simbolismo que envereda por melhor rumo”, “uma orientação segura” que poderia aliar “todas as conquistas parciais das diversas escolas” e dar a “forma definitiva da arte literária” (p. 622).

Neste trabalho, a despeito da riqueza desses dados, levarei em conta sobretudo a matéria do manual LPCSup relativa ao estudo/ensino de língua portuguesa em sentido estrito, matéria essa contida nas Considerações Prévias e nas duas primeiras partes do manual.

O que mais interessa neste caso são as lições e exercícios que tomam como objeto a realidade linguística nacional interpretada pela intelectualidade do país, fato que evidencia uma forma própria de historicizar a língua e seu conhecimento.

Nesse sentido, o manual LPCSup reencena todo o debate sobre a questão da língua no/do Brasil desenvolvido em nosso país a partir de meados do século XIX, testemunhando a sua renitência ainda na década de 1920. Para melhor compreender essa historicidade particular do LPCSup, delimito a seguir alguns elementos histórico-teóricos do debate sobre a constituição e legitimação da língua no/do Brasil.

4.2 A QUESTÃO DA LÍNGUA NO/DO BRASIL: SER E NÃO SER PORTUGUÊS

A questão da língua no/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 (2001, p. 187),

a autora menciona que, naquela década, ocorrem as duas primeiras formulações oficiais sobre a “língua nacional” no Brasil: em 1826, quando um deputado do Império propõe que os diplomas dos médicos sejam redigidos em “linguagem 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 ela em dois grandes períodos (PINTO, 1978, 1981): de 1820 a 1920 e de 1920 a 1945. No primeiro, estaria situada 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; no 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 tempos, como já previa Houaiss (1960, p. 74):

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” [...]

Nesta seção, vou considerar, brevemente, o debate em torno da questão entre meados do século XIX e primeiras décadas do século

XX⁴⁸, tomando como fonte a primeira das duas coletâneas de textos organizadas por Edith Pimentel Pinto (PINTO, 1978), inclusive o ensaio dela que abre a coletânea.

Conforme registra Pinto (1978), a “questão da língua portuguesa no Brasil” tem seus primeiros registros entre as décadas de 1820 e 1850, de forma esparsa e 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, eram pouco tolerados).

48 Mais recentemente, a discussão foi retomada à luz de pressupostos da Linguística Moderna, sobretudo da Sociolinguística, dentre outros autores, por Hildo Honório 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 metalinguístico 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 re-conhecimento de sua memória.

A questão dos neologismos, porém, assume um caráter marcadamente polêmico, de meados da década de 1860 em diante, com os debates em torno das obras de José de Alencar. 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] 1978, p. 122)

As opiniões e defesas de Alencar sobre língua, gramática e literatura lhe renderam não somente a “reputação de inovador” mas também a “pecha de incorreção”; e ainda um lugar discursivo de fundador de uma “língua brasileira”, interpretação, para alguns, atribuída apressadamente (NABUCO, [1875] 1978, p. 196), para outros, mais do que na hora (ARARIPE JR., [1882] 1978, p. 230).

As polêmicas em torno da obra de Alencar, de fato, acabaram se dirigindo para a discussão sobre o estatuto da “língua brasileira” e sua autonomia linguística e literária em relação a Portugal. Alencar, entretanto, não postulava 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”, logo se inscrevendo na posição nacionalista racionalista acima mencionada (ALENCAR, J. [1929] 1978, p. 144).

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 português brasileiro (PB) e o português europeu (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 pioneiros de Paranhos da Silva e Batista Caetano, no início da década, e de José Veríssimo e Sílvio Romero, na sua segunda metade. 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 na 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 velha⁴⁹. O português seria antes uma unidade complexa, subdividida já no século XVI em dois ramos autônomos – o idioma europeu e o americano (este chamado por Romero de “lusobrasileiro”, como no manual LP-CSup da F.T.D., ou “lusobrasileiro” ou “português do Brasil”):

[...] 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.

49 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 a 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).

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 mesmíssima 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 linguístico e não há aí motivo para mágoas e zombarias. (ROMERO, [1888] 1978, p. 315-316)

Para dar legitimidade à língua nacional e ao mesmo tempo evitar a mútua desqualificação entre Brasil e Portugal, Romero se vale do argumento racionalista e científico do desenvolvimento linguístico naturalmente diferenciado nos dois países (“[...] cada um dos veios novos começou a modificar-se à parte, independente um do outro.”). Na trilha desse pensamento, boa parte dos estudos na penúltima década do século XIX marcará uma posição militante a favor da diferenciação do português do Brasil em relação ao de Portugal.

No final dos anos 1880, Edith P. Pinto (PINTO, 1978, p. XXXIV) compreende estar encerrado, no Brasil, “o apogeu dos dialetistas”, se abrindo a partir daí “o reinado dos puristas”, que perduraria até o limiar do movimento modernista na década de 1920, a par da persistência do debate sobre o “dialeto” brasileiro e mesmo de manifestações antipuristas diversas ao longo de todo o novo período.

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 escrito-

res, 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. Nesse sentido, vai ser comum, no período, o aparecimento de publicações de listas de galicismos e seus substitutos vernáculos, bem como de opúsculos sobre colocação de pronomes (ver ALENCAR, M. [1919] 1978).

Edith P. Pinto vê no movimento purista uma mudança do *status* atribuído ao escritor brasileiro, uma mudança de posição-autor, portanto: 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 populares⁵⁰.

A intervenção purista no debate sobre a língua do Brasil não impedirá a continuidade da discussão sobre a autonomia linguística 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 político-linguísticos produzidos até cerca de 1920, conforme a própria compilação dessa autora, é um acirramento do confronto, fato também assinalado por Guimarães (1996, p. 134)⁵¹. 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

50 A esse propósito, Araripe Jr ([1888] 1978, p. 239) registra que, naquele momento, Carlos de Laet, autor da famosa *Antologia Nacional*, e o gramático João Ribeiro estavam empenhados no trabalho de expurgar dos livros nacionais os chamados “brasileirismos”.

51 Esse confronto também se manifestará no discurso dos manuais de Português analisados neste capítulo, conforme se verá adiante.

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.

Ainda acerca do desenrolar histórico-político da questão da língua no/do Brasil, faz-se relevante destacar que, nas décadas iniciais do século XX, antes da “virada” modernista de 1922, três questões linguísticas particulares estão em debate: 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 “linguística” nacional (ao lado da colocação pronominal) e a primeira manifestação brasileira de uma “política da língua” (PINTO, 1978, p. XLIV), na medida em que implicava disciplinar, pela escrita, a realidade fonética do país.

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*”, o que competiria aos linguistas; 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 “precar o espírito dos estudiosos contra as segundas”.

Virgílio de Lemos distingue claramente a investigação científica da língua, segundo “o amor do fato pelo fato”, de sua disciplinarização para fins práticos. Mas lamenta que os raros e incipientes estudos dialetológicos no país, desvirtuados pelos “processos dogmáticos” da “gramática expositiva”, não seguissem a “orientação da moderna da ciência da linguagem” – para ele, a dos neogramáticos. Por isso, defende a investigação linguística (dialetológica) do português do Brasil a partir da coleta de dados em suas “fontes nativas”. Ainda assim, 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 em ocasião próxima, a proposição de que este empreendesse uma obra “de ciência e de patriotismo” solicitando aos brasileiros de “boa vontade” que recolhessem fatos linguísticos em seus Estados locais e os remetesse, com as observações possíveis, aos Institutos Históricos estaduais ou instituições congêneres, a fim de que se pudesse 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 espontâneas e alterações de linguagem: *fonológicas, morfológicas, léxicas, semânticas e sintáticas*” (LEMOS [1916] 1978, p. 444).

Não se sabe se o apelo altruístico e patriótico de Virgílio de Lemos teve os resultados esperados, mas é fato que algumas iniciativas isoladas de descrição de características dialetais em alguns estados brasileiros 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 1920 sob 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).

Os debates sobre a língua no período são muitas vezes marcados por uma tentativa de resolver em definitivo a questão da língua no/do Brasil, se colocando os estudiosos e polemistas em posições antagônicas. A questão, no entanto, não fica resolvida ao final do período aqui destacado (e de nenhum outro posterior). Ainda assim, os diferentes posicionamentos observados constituem um trajeto de sentidos, uma memória, a partir da qual a questão da língua no/do Brasil, pode e deve ser pensada, pois delimitam suas margens, sua interdiscursividade. Desse modo, mais do que fechar uma posição a favor ou contra essa ou aquela filiação, acredito ser relevante, para a produção de conhecimento sobre a língua, compreender os processos mediante os quais, sob diferentes conjunturas sociohistóricas, se constitui e movimenta seu imaginário em nosso país

É no contexto polêmico acima delineado que tem início, e é gradativamente intensificada, a produção de gramáticas de autores brasileiros, que se, do ponto de vista descritivo, promove uma revisão apenas “discreta” de algumas matérias, como afirma Edith P. Pinto, a exemplo da colocação pronominal, do ponto de vista político assinala um esforço de nacionalização da produção intelectual sobre a língua. Desse gesto, participará também a emergente produção didática local para o ensino da língua.

4.3 UMA (RE)APRESENTAÇÃO DIDÁTICA E POLÊMICA DA LÍNGUA

Situados os elementos principais da questão da língua no contexto intelectual brasileiro, passo à demonstração de como o manual

LPCSup se inscreve nessa conjuntura. Pretendo evidenciar que esse manual, diferentemente daqueles analisados no capítulo anterior, participa do processo de nacionalização e historicização da língua no/do Brasil, promovendo, ainda que de forma não explicitada e à parte seu caráter doutrinal e conservador católico, um confronto de ideias que favorecia a relação do sujeito escolar brasileiro com sua própria história de sentidos. Essa relação, inclusive, tem, no discurso do manual, uma feição “polêmica” na medida em que expõe diferentes posições de significação do jogo de legitimação da língua.

A “feição polêmica” que se acaba de mencionar remete aqui à noção de “discurso polêmico” (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 e uma tensão entre a paráfrase (produtividade) e a polissemia (criatividade), de que resulta o movimento (histórico) dos sentidos. No discurso polêmico, dessa maneira, a polissemia – “simultaneidade de movimentos distintos de sentido no mesmo objeto” –, não é nem “totalmente” aberta (discurso lúdico) nem “totalmente” fechada (discurso autoritário)⁵².

Um primeiro funcionamento discursivo do manual LPCSup que evidencia a interpretação polêmica dos assuntos é o abundante acréscimo, ao longo de todo o manual, de textos suplementares aos principais de cada lição. Esses textos, em tipo e tamanho de letras diferentes, são identificados sob um variado número de rubricas – *subsídios, notas, apostilas, achegas, observações, mais observações* (Fig. 18) –, mas serão aqui referidos pela denominação ampla de *paratextos* (textos acompanham outros, principais).

52 Esses diferentes modos de funcionamento do discurso, se advirta, são apenas tendenciais. Daí as aspas no advérbio *totalmente*.

do manual, os seguintes: prosódia brasileira, ortografia e sistemas de escrita, arcaísmo, 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).

Por outro lado, a estratégia dos paratextos reforça o vínculo da Coleção F.T.D. com as técnicas de disciplinamento estudadas por Foucault (1987), fato explicitado no capítulo anterior, 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 manual LPCSup, em especial, o recurso aos paratextos representam uma tentativa de controle das minúcias descritivas da língua e de pontos críticos acerca dos assuntos abordados. Por outro lado, diferentemente dos procedimentos evidenciados no discurso dos manuais anteriores, o recurso aos paratextos, no LPCSup, favorece, com frequência, a diversidade de posições relativamente ao conhecimento da língua. Um exemplo tornará mais explícita essa característica.

Nas Considerações Preliminares do exemplar LPCSup (Fig. 19), é apresentada uma definição de *dialeto* como sendo “idioma derivado de outra língua que se considera como tipo fundamental ou fonte” (LPCSup, 1925, p. 8), de que seria exemplo, dentre outras línguas, o *português*, derivado do *latim*. No texto principal, a discussão sobre o estatuto linguístico e histórico do português do Brasil está apagada. No entanto, *subsídios* arrolados em seguida, os primeiros do manual, recolocam polemicamente a questão.

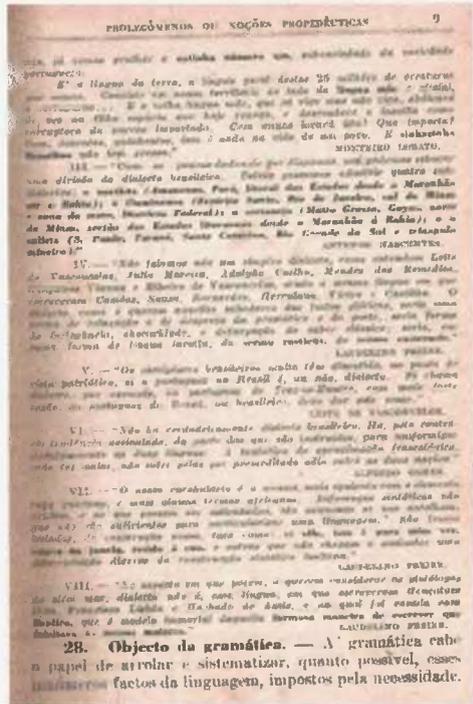


Figura 19 – Subsídios relativos à noção de *dialeto* (em destaque) no manual LPCSup (1925, p. 8-9)

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), emergem três posições sobre a questão da língua do Brasil. Cada uma dessas posições é exemplificada a seguir com uma formulação dos subsídios sob apreciação (os grifos são dos textos originais):

- A posição “dialetista”, racionalista, que coloca o português do Brasil como dialeto ultramarino do português europeu, seguindo critérios descritivos sem conotação colonialista (trechos de Heráclito Viotti, Leite de Vasconcelos e Antenor Nascentes):

I. – Nos seus respectivos paizes de origem, todas as línguas 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**[...]. (Heráclito Viotti)

- A posição “purista” ou “classicista”, que enfatiza o português americano e o europeu como única e mesma língua, tentando apagar os conflitos da relação colonial entre Brasil e Portugal (trechos de Laudelino Freire, Alfredo Gomes):

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)

- A posição “autonomista”, que defende o “português da terra” como língua própria – embora ainda não plenamente estabelecida –, em concorrência, no país, com a “língua mãe e oficial”, a “variedade” portuguesa do latim (trecho de Monteiro Lobato).

II. – [...] Cá entre nós, já vemos grulhar a **netinha número um**, subvariedade da variedade portuguesa.

E’ a lingua da terra, a lingua geral destes 43 milhões de creaturas que somos. Coexiste em nosso território ao lado da **lingua mãe** e oficial, a portugueza... E a velha lingua mãe, que cá vige mas não viça, 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)

A questão da língua do Brasil, pois, se apresenta nos paratextos de forma diversa conforme as posições: da posição dialetista, é uma questão de ordem descritiva, estando atenuada sua dimensão política; da posição purista, é uma questão de política reacionária, uma questão a ser combatida, a fim de evitar a divisão, a deturpação, etc.; do ponto de vista “autonomista”, a questão tem uma conotação política afirmativa da nacionalidade brasileira. Para as posições dialetista e autonomista, a diferença é um fato inevitável e evidente, não podendo ser negado; para posição purista, a unidade é um fato que, embora não evidente, seria desejável. Por isso, para as posições dialetista e autonomista, o português (ou a língua portuguesa) pode ser adjetivado ou renomeado, acentuando sua divisão: “português do Brasil”, “português brasileiro”, “dialeto brasileiro”, “língua brasileira”, “lusobrasileiro/a” (como no manual LPCSup), “lusobrasileiro”, brasileiro”; já da posição purista, a adjetivação não vai além do (língua) “portuguesa” ou “lusa”.

Também na parte das Considerações Preliminares, após a definição do “objecto [objetivo] da gramática” (p. 9-10) – que seria “arrolar e sistematizar, quanto possível” os “factos 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 sintaxiologia; fonologia, lexicologia, sintaxiologia, semiologia* (ou *semasiologia*).

O manual LPCSup não adota rigorosamente nenhuma dessas divisões. Na sua Parte Primeira (*Elementos de Linguagem*), trata de aspectos variados do estudo da linguagem: fonética/fonologia (sem nomear essas divisões), estudos das letras, prosódia, sistemas ortográficos, semiologia (metaplasmos, semântica, tropologia, neologismos), taxinomia (classificação formal dos vocábulos). Já na Parte Segunda, que faz referência à concepção moderna de gramática desde seu título (*Factos de Linguagem*), o manual assume, embora sem definir suas partes, a divisão (moderna) Lexicologia e Sintaxologia, abordada conjuntamente.

A abundância de propostas de divisão do estudo da gramática, bem como a não adesão estrita do próprio manual LPCSup a nenhuma delas, não é um sintoma de confusão, inconsistência ou anarquia teórica, mas da diversidade de pensamento da época sobre a matéria, assim como do movimento de reconfiguração histórica da identidade da gramática e de seu estudo. Esse movimento, na ocasião, era relativamente recente, uma vez que havia sido deslançado apenas algumas décadas antes, com a publicação da *Gramática Portuguesa*, de Júlio Ribeiro⁵³, em 1881, e com a aprovação, em 1887, do programa oficial para os Exames de Preparatórios elaborados por Fausto Barreto⁵⁴ para o Colégio Pedro II. Dada a importância desses dois acontecimentos, antes de continuar a análise do manual LPCSup, farei um rápido esclarecimento sobre eles.

A gramática de Júlio Ribeiro vem sendo apontada como o acontecimento 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 Apli-*

53 Autor do romance naturalista *A Carne*.

54 Um dos autores da famosa *Antologia Nacional*.

cados 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” novecentista e em contraposição às concepções tradicionais, de caráter filosófico e normativo. Daí a definição da gramática em Júlio Ribeiro como “exposição methodica dos factos da linguagem” (RIBEIRO, Júlio, 1881, p. 1), afirmação a que segue a de que “o estudo da grammatica não tem por principal objecto a correcção de linguagem”. A contraposição aos 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).

O autor adere às novas doutrinas linguísticas (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 “linguística geral”) diferenciado da especulação abstrata, característica das gramáticas filosóficas⁵⁵.

Uma síntese esclarecedora desse confronto no Brasil é fornecida por Ernesto Carneiro Ribeiro, em 1890, no prefácio da primeira edição de seus *Serões Gramaticais*:

55 No decorrer do século XIX, o “estudo científico da linguagem” se desenvolve segundo diferentes concepções de língua: a naturalista, que concebe a língua como organismo vivo (gramática comparativa ou histórico-comparativa), a psicológica (dos neogramáticos) e a “sociológico” (de 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).

Duas direcções diferentes têm dado os escriptores ao estudo da **sciencia da linguagem**: na primeira o sentido das palavras é tudo, a sua funcção 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-nas sob seu 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 definham, se encorpam e se apoucam, se engrazam e separam, se modificam, se transformam, estacionam, envelhecem e remoçam, apparecem 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 [...]. (RIBEIRO, Ernesto [1890] 1919, p. X)

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 programa⁵⁶, em artigo

56 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.

publicado em seu jornal *A Procelária*. No artigo, Júlio Ribeiro (RIBEIRO, Júlio 2007, p. 85 *et seq.*) saúda o Programa de Fausto Barreto, observando ser ele “organizado cientificamente, 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, destaca a divisão das matérias em duas partes: Lexeologia e Sintaxe; na primeira, estando incluída a Fonologia, a Morfologia e a 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 palavras.

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, Ortografia⁵⁷.

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 o chamado movimento de gramati-

57 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.

zação em nosso país⁵⁸. Não é então coincidência que somente no ano de 1887 vieram à luz no Brasil (ELIA, 2003, p. 146-148):

- *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.

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)⁵⁹.

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 para a legitimação de sua autonomia política e intelectual, como já foi indicado neste trabalho. É esse conjunto de fatos que, segundo o Projeto da História das Ideias Linguísticas, mencionado no Capítulo 1, configura o processo brasileiro de gramatização da língua e define uma nova perspectiva, moderna e científica, para os estudos da língua em nosso país antes mesmo do acontecimento da Linguística.

58 É preciso destacar que os autores nacionais, ao assumir 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, dentre outros, aos filólogos portugueses Adolfo Coelho e Teófilo Braga.

59 Anos antes esse autor já havia publicado uma *Gramática Filosófica Portuguesa*, cujo título indica a filiação anterior do gramático.

O discurso do manual LPCSup, em diferentes aspectos, se inscreve no “movimento” acima descrito, o que pode ser constatado, para além dos funcionamentos destacados, nas definições de gramática e dos seus tipos (geral, particular, histórica, comparativa e histórico-comparativa), constantes da Parte Primeira do manual, a dos *Elementos de Linguagem*.

Assim, enquanto os volumes anteriores da Coleção F.T.D./LP aderem à orientação tradicional e prescritiva da língua, nas definições do manual LPCSup se registra uma mudança para a filiação moderna dos estudos da linguagem, conforme se pode comprovar nas definições analisadas a seguir (Fig. 20).

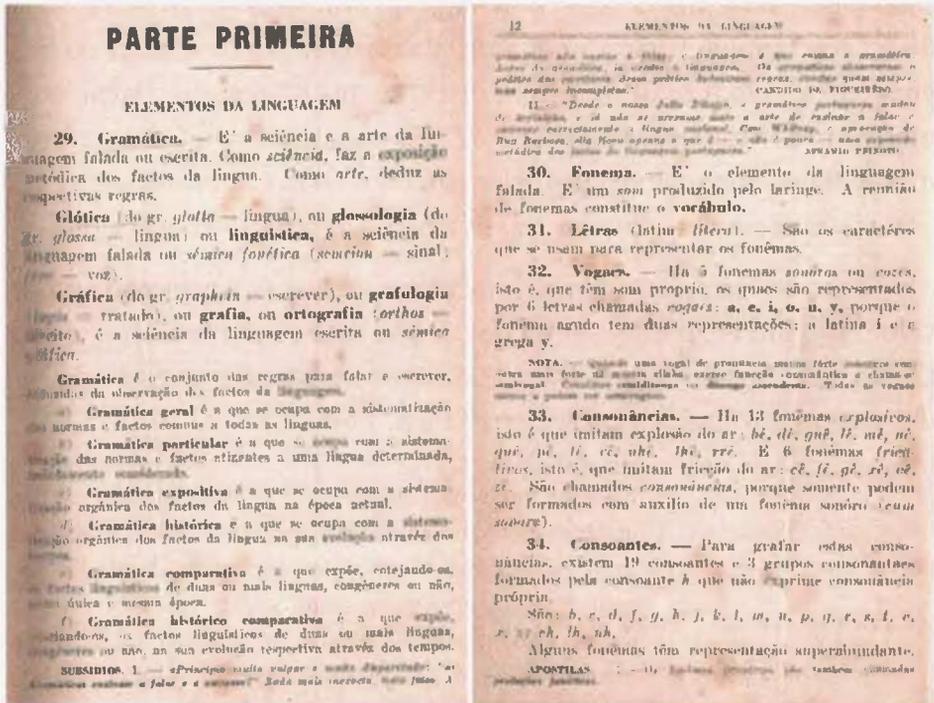


Figura 20 – Definições de gramática e subsídios no manual LPCSup (1925, p. 11-12)

Nas definições da Figura 20, ainda que persista na primeira delas a menção à gramática como “arte” (“Gramática – É 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, nem 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.: da filiação normativo-prescritiva para o descritiva⁶⁰. Essa comparação indica, assim, mais um dos movimentos históricos do manual LPCSup enquanto gesto de interpretação inovador relativamente aos volumes anteriores.

Essa inscrição histórica inovadora, inclusive, é reforçada pelos *subsídios* vindos após as definições que se está comentado, nos quais Cândido de Figueiredo e Afrânio Coutinho abordam a questão da redefinição da gramática (LPCSup, 1925, p. 11-12):

I. – Principio 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

60 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).

quasi sempre, mas sempre incompletas. CANDIDO DE FIGUEIRÊDO⁶¹

II. – Desde o nosso Julio Ribeiro, a gramática portuguesa 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 Ruy Barbosa, ella ficou apenas o que é – e não é pouco – uma exposição metódica dos factos da linguagem portugueza. AFRANIO PEIXOTO⁶²

No primeiro subsídio, se afirma a precedência da linguagem sobre a gramática, portanto, da observação/uso sobre as regras; no segundo, se registra a mudança da definição da gramática portuguesa, de acordo com a perspectiva pioneiramente introduzida no Brasil por Júlio Ribeiro, “com Whitney” e “a aprovação de Rui Barbosa”. Nessas referências, merece destaque a estratégia de citação utilizada como forma de legitimar a produção de um conhecimento nacional próprio sobre a língua via gramática⁶³. O trecho de Afrânio Peixoto, em particular, referenda o lugar de autor-fundador construído para Júlio Ribeiro após a publicação de sua gramática.

Ainda na Figura 20, podemos observar a definição de vários *tipos de gramática*, um tema que não tinha sido 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 linguísticos em disputa – a filosófica ou lógica, então tida como antiga, e a “científica”, inicialmente comparativa e depois histórico-comparativa, tida como moderna. A propósito dessa divisão, vale mencionar que Júlio Ribeiro, na 2^a edição de sua gramática, de 1884, fala em “**antigas** gramáticas

61 Filólogo e escritor português (1846-1925).

62 Médico, professor, político e escritor baiano (1876-1947).

63 Sobre o papel discursivo da citação, ver Orlandi (2002b) e Lagazzi-Rodrigues (2007).

portuguesas”; já Maximino Maciel acrescenta ao título de sua gramática, de 1887, a informação adicional de que era “baseada nas doutrinas **modernas**”. Para esses gramáticos, ser “moderno” era adotar a perspectiva dos fatos da linguagem, deduzidos do uso, em contraposição quer à perspectiva filosófica quer à normativa. Suas gramáticas, no entanto, não eram ainda resultado de pesquisa empírica, mas da adaptação ou aplicação pelos diferentes autores de princípios e procedimentos dos estudos históricos e/ou comparativos à descrição do português, ainda segundo o testemunho dos escritores, de outros estudiosos ou do conhecimento do próprio gramático.

A presença das diferentes noções de gramática nos programas de ensino, nas gramáticas e nos manuais didáticos em geral, de toda forma, é um indício do movimento político das teorias no campo da linguagem e de seus efeitos no discurso teórico e pedagógico-didático.

Esse processo, no entanto, se dá inicialmente de forma complexa, pela conciliação de concepções, pela disputa e também pela *con-fusão* (mistura de conceitos). Desse modo, 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*, oriundas dos estudos científicos. Nesta segunda divisão, a gramática expositiva, também denominada “descritiva” ou “prática”, se define ora segundo o “critério moderno” como “exposição metódica dos fatos de uma língua”, caso do manual LPCSup, ora segundo o “critério tradicional” como “arte de falar e escrever corretamente”, buscando alguns gramáticos uma espécie de compromisso entre as duas definições, como é caso do gramático João Ribeiro.

Nas definições iniciais do manual LPCSup (ver ainda Fig. 20) se pode vislumbrar um dos modos pelos quais o termo *Linguística* entrou na cena dos estudos da linguagem no Brasil. No LPCSup, esse

termo equivale à noção *Glotologia* ou *Glossologia*, uma “sciência da linguagem falada ou *sémica fonética*”, domínio teórico afim da *Gráfica* ou *Grafologia* (ou ainda: *Grafia*, *Ortografia*), “a ciência da linguagem escrita ou *sémica gráfica*”. As duas ciências ou disciplinas da linguagem faziam parte do campo geral da *Gramática*. Nesse contexto de transição, a delimitação de novos campos disciplinares da linguagem prenuncia o descentramento do estudo das línguas exclusivamente a partir da escrita, bem como o desprestígio da autoridade dos gramáticos tradicionais.

A estratégia dos paratextos que estamos analisando é também recorrente no livro do mestre (LPCSup/M, 1928), onde aparece a título de correções formais ou textuais de informações, complemento de conteúdos e, ainda, para a reiteração de posições ou novas colocações sobre certos temas. 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 de complementos diretos e indiretos, três subsídios são apresentados: a) o primeiro indicando a frequente 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* própria do Brasil” –, já que fato linguístico registrado entre autores quinhentistas de Portugal; o fenômeno então seria mais propriamente um “pseudo [sic] *brasileirismo*”.

Sobre esse terceiro subsídio, o livro do mestre traz as observações que constam da Figura 21, se constituindo, embora não assim denominados, *subsídios* suplementares.

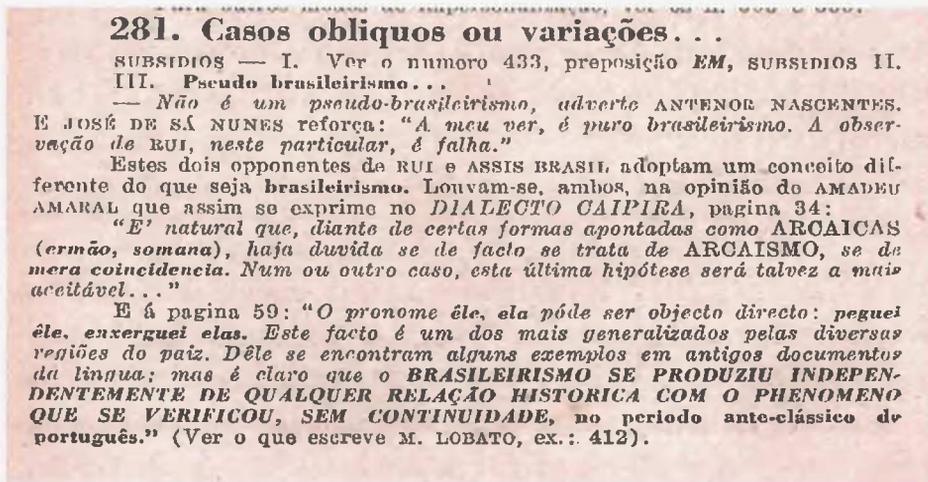


Figura 21 – Anotações do exemplar LPCSup/M sobre subsídio do livro do aluno (LPCSup/M, 1928, p. 136)

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 alegação de Antenor Nascentes de que o uso do *ele* objetivo não seria pseudo-brasileirismo, e a afirmação de José de Sá Nunes, na mesma direção, porém com mais ênfase, que o fenômeno seria, na verdade, um “puro brasileiro”. 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 seu *O Dialecto Caipira*, onde (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 esta orientação polissêmica e polêmica não aca-

ba por aí. Ao final das observações do subsídio do livro do mestre, há uma remissão, entre parênteses, a um texto de Monteiro Lobato (“Archaísmo”), do livro do aluno, utilizado como pretexto para um exercício de gramática:

ARCHAISMO. – Até archaismos lusos resuscitaram cá e são correntes de norte a sul. Um delles foi tomado como brasileirismo: o emprego do pronome pessoal *elle* como complemento directo. Ora, isso é cousa velha, fôrma anterior ao descobrimento do Brasil. Dizem os escabichadores de antigualhas que é de uso corrente nos cancioneiros... E citam de Fernão Lopes, muito *viu ella, nomeamos elle*, etc., de Fernão Lopes! um dos grandes paes da lingua! Hoje, no Brasil, na linguagem falada, o *elle* e o *ella* desbancaram o *o* e o *a*, apesar da resistencia dos letrados e da resistencia da lingua escripta. Não nos consta que algum escriptor de merito usasse, na prosa ou no verso, esse pseudo brasileirismo, embora falando familiarmente incida nelle. Mas dia virá em que se rompa essa barreira, porque as correntes populares são irresistiveis, os grammaticos não são donos da lingua, e esta não é uma creação logica. Verão, pois, nossos netos, um futuro Ruy, de tanta autoridade como o actual, abrir uma oração politica da mais alta importância com esta fôrma que inda choca o belletrismo de hoje: *O Brasil, senhores, amei elle o mais que pude, servi elle o que me deram as forças, etc....* Será isso, simplesmente, a rehabilitação da forma lusa dos pre-classicos, já victoriosa na lingua falada de hoje. Riem-se? Não é materia de riso. É a anotação simples da marcha dum phenomeno. Inda nos detem hoje o medo á ferula dos grammaticos d’além mar e de seus prepostos no Brasil. M. L. [Monteiro Lobato] (Ver exercicio 198).

(LPCSup, 1925, p. 437. Exercício 412)

Nesse texto, Lobato, embora legitimando o uso pronominal “brasileiro”, vê nele não um desenvolvimento original, mas a ressusci-

tação de um arcaísmo português, vitorioso na língua falada do Brasil. Ao final do texto de Lobato, por sua vez, uma nota remete ao Exercício 198 do mesmo exemplar do aluno (LPCSup, 1925, p. 228-229), uma compilação de frases de “autores antigos”, quase todas de Fernão Lopes, recheada de ocorrências do pronome *ele* objetivo:

198. *Escreva em portuguez actual as seguintes sentenças de autores antigos.* (281, sbs. III)

1. Os cardeaes, outrossim, privaram elle dalgum direito se o no papado tinha. F. L. – 2. Martin Annes veiu ali olhar como ia a hoste, trazendo já comsigo muitos mais do que dantes trouxeram, e nomeamos elle mais que nenhum dos outros, porque elle principalmente era o que fazia fazer estas esporadas. F. L. – 3. Parecendo-me vai que esta nossa vinda aqui pera desastres foi, e não mais. Mas assi de longe os ordena elles a ventura, que, logo, ao começo, se não podem conhecer. B. R. – 4. Deu os bens dalguns áquelles que lhos pediam, os quaes se houveram por mui aggravados, dizendo que culpava elles porque se davam tão azinha, não se podendo mais defender, aos inimigos. F. L. – 5. E el-rei sabendo isto, houve mui grande pezar, e deitou-o logo fora de sua mercê, e degradou elle e os filhos a dez leguas de onde quer que elle fosse. F. L. – 6. El-rei mandou-o logo prender e levaram elle e Matheus Fernandes a Sevillha. F. L. – 7. Elle, quando entrou, viu ella e seus corrigimentos assim dispostos para receber por hospede. F. L.

(LPCSup, 1925, p. 228-229. Exercício 198)

O Exercício 198 solicita que as frases selecionadas sejam (re) escritas em “portuguez actual”, se entendendo com isso, conforme se pode deduzir da chave de resposta do livro do mestre (LPCSup/M, p. 192-193), a substituição dos pronomes retos objetivos (*ele*) pelas formas pronominais *o* e *a* *ele*. Nesse exercício, ainda, uma nota entre parênteses, no seu enunciado, remete à discussão do subsídio III do

item 281 (LPCSup., 1925, p. 191), em que se afirma o caráter de pseudobrasileirismo do fenômeno sob análise. Assim, o intrincado percurso de sentidos sugerido pelos manuais do aluno e do mestre parece referendar, no seu final, a interpretação do início. A despeito disso, ao colocar em jogo diferentes posições sobre uma mesma questão, oferece possibilidades variadas de interpretação⁶⁴.

Consideradas, pois, as novas estratégias didáticas introduzidas no manual LPCSup, se pode afirmar que os paratextos – incluídas as *notas, apostilas e observações* – se constituem como lugares ao mesmo tempo de controle e de movimentação dos sentidos sobre a língua e seu ensino, neste segundo caso, por favorecerem a pluralidade de leituras, expondo pontos de tensão dos temas abordados.

Esse funcionamento polêmico se manifesta também na seleção dos trechos relativos ao primeiro grupo de exercícios do manual, denominados *Grammatica, Intelligencia, Estilo*. Tais trechos, excluídos os mais estritamente voltados à doutrinação religiosa, de modo geral se caracterizam por três funcionamentos discursivos e pedagógico-didáticos: a) são exemplos em si de estilo, b) falam de autores exemplares quanto ao estilo (em sua maioria, brasileiros), ou c) promovem o 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 Castelo Branco, Eça de Queirós – como também, e principalmente, de legitimação de “clássicos” brasileiros, ilustrados e tematizados nos trechos das atividades do manual. Dentre esses novos clássicos nacionais da língua portuguesa estariam: Rui Barbosa, Euclides da Cunha,

64 Os trajetos de leitura apontados também assinalam uma forma de organização dos textos do manual LPCSup 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).

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 é contemplado com um trecho utilizado para interpretação e 38 para exercícios de gramática; o segundo, com 23 trechos para exercícios de gramática. Essa ênfase nesses dois autores chama a atenção, pois se trata de um nacionalista vernaculista e um nacionalista autonomista. Acredito que seja uma pista sobre a posição-autor marista organizadora do manual LPCSup: uma posição nacionalista conciliatória entre a tradição e a renovação, expressa no subtítulo do manual: *Língua Portuguesa luso-brasileira*.

No conjunto dos trechos selecionados no manual LPCSup, se verifica um grande número de autores que não são exatamente clássicos (no sentido estrito)⁶⁵, 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, Laudelino Freire, Medeiros de Albuquerque, Osório Duque Estrada, Silva Ramos, etc.⁶⁶. 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 (PINTO, 1978), atuante sobretudo a partir da segunda década do século XX.

Ao citar e denominar como “clássicos” os autores indicados, de toda forma, o manual LPCSup produz um gesto de reconhecimento e legitimação de um corpo intelectual brasileiro, nacional. Além disso, os trechos desses autores, direta ou indiretamente, presentificam o debate em curso relativo ao estatuto e características do português no/do Brasil, problematizando tanto questões linguísticas de ordem mais local, o que hoje se chama “questiúnculas” de gramática (ca-

65 Lembrar contestação de José de Sá Nunes, mencionada na seção anterior.

66 O líder do Integralismo, Plínio Salgado, também comparece no manual com alguns trechos sobre temas gramaticais.

cófatos, gerúndios, substantivos abstratos e concretos, etc.), quanto de ordem mais geral (o debate sobre a noção de clássico da língua, a questão dos neologismos e galicismos, da dialeção linguística, do sistema ortográfico a adotar, etc.).

Um primeiro argumento a favor dessa proposição diz respeito aos textos ou trechos utilizados no manual LPCSup para a exercitação de pontos gramaticais. Esses textos, que ocorrem em quase todas as lições do manual, e em grande quantidade (para mais de 400), quer por suas características temáticas internas, quer por suas relações intertextuais ou interdiscursivas, tomam a realidade linguística (histórica e teórica) do Brasil como objeto e sinalizam uma pluralidade polêmica de posições. Demonstrarei esse fato a seguir mediante algumas análises.

Na série de exercícios da 22ª lição do LPCSup (1925, p. 264 *et seq.*), parte dos textos-trechos selecionados tratam da importância dos clássicos da língua, tradicionalmente tidos como modelos ou fontes da vernaculidade ou da pureza e correção da língua⁶⁷: “Classicomania” (Exercício 237), “Preguiça de estudar” (Exercício 239), “Estilo dos puristas” (Exercício 243), “Espectro do galicismo” (Exercício 244), “Tres grandes prosadores” (Exercício 245). Nesses trechos, o que poderia ser uma simples reiteração do ponto de vista tradicional é abordado como um confronto de posições diversas, possibilitando assim uma leitura plural do tema.

67 A noção de “purismo”, nesse momento, está no cerne da questão da língua no/do Brasil e da definição do papel dos autores e mestres (gramáticos) – de submissão aos ditames portugueses ou de autonomia –, e se desdobrava em variadas direções de sentido: ora como noção dinâmica, atribuível tanto aos escritores antigos quanto aos modernos, como pensava Alencar; ora como propriedade exclusiva dos antigos, tidos então como únicos e últimos modeladores da língua. Para os críticos dessa forma de purismo, este era concebido como culto exagerado e subserviente aos escritores do passado. No caso da língua portuguesa, a posição purista se baseava no critério de antiguidade da língua: o vernáculo tinha se fixado já no seu período clássico, no século XVI, e só caberia então aos autores modernos louvar e imitar os autores quincentistas.

Os trechos acima mencionados têm a assinatura de dois autores: Antônio Sales⁶⁸ (237, 244 e 245) e Cláudio de Sousa⁶⁹ (239 e 243). Nos trechos de Antonio Sales, ressalta uma posição nacionalista em defesa do estilo e do pensamento brasileiro, pugnano o autor contra a submissão ao passado literário português, bem como às suas auto-ridades filológicas:

CLASSICOMANIA. – O passado literario de Portugal é dos portuguezes, 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, sentindo e pensando de outra maneira. Si o estilo revela o homem, a lingua deve revelar a terra, e não é falando e escrevendo exactamente como se falava e escrevia em Portugal ha dois, tres ou quatro seculos, que nosso povo ha de ganhar uma physionomia propria. Tudo o que estão fazendo os grammaticos actualmente, é obra de reaccionarios, funesta á campanha benemerita em prol da nacionalização do Brasil. Como aconselha Faguet, estudemos os classicos, façamos delles nossos *guias*, mas não os tomemos por modelos... Já anda por ahi meia duzia de cavalheiros, aliás intelligentes e cultos, inteiramente despersonalizados, todos dizendo as mesmas cousas, com as mesmas phrases; e todos elles estranhos ao nosso meio, e ao nosso tempo, como si fossem espectros falantes, egressos de uma epoca inteiramente sepultada na poeira dos seculos... Não falo *pro domo mea*, porque, na medida de minhas forças, eu timbro sempre em respeitar as normas fundamentaes da lingua e em evitar o emprego de estrangeirismos dispensaveis. O que me irrita e revolta, é este exagero de puristas fanaticos, que querem prender a lingua moderna á corrente do classicismo e pretendem ensinar-nos velhos termos e velhas phrases para que re-

68 Romancista e poeta cearense (1868-1940). Fundador do movimento Padaria Espiritual (1892-1898).

69 Médico e escritor paulista (1876-1954).

pitamos machinalmente como o “papagaio real” que era “de Portugal”. ANTONIO SALLES.

(LPCSup, 1925, p. 264-265. Exercício 237)

ESPECTRO DO GALLICISMO. – Camillo [Castelo Branco], que disputa a [Alexandre] Herculano a gloria de maior escriptor no seculo XIX, e é em data o ultimo classico da lingua naquelle paiz, gosa entre os estudiosos della, uma alta reputação, especilmente da parte do reputado philologo Mario Barreto que invoca de preferencia a autoridade delle para justificar suas opiniões. Mas porque não seguem os discipulos os conselhos do mestre? Por que se afanam todos em construir em torno do portuguez, essa muralha da China com que o querem isolar do commercio das outras línguas na louca pretenção de que elle se basta a si mesmo e tem de antemão o sufficiente para prover todas as suas necessidades presentes e futuras? O “especto do gallicismo”, como lhe chamou Said Ali, os obséda, e elles, por sua vez, amedrontam os escriptores novos, a quem pretendem impôr a disciplina ferrea do purismo carrança, intolerante, fóra do qual, não há salvação possivel. O grande inquisidor é o snr X [Cândido de Figueiredo], tornado em Cabrion de todos os jovens escriptores de Portugal e do Brasil. Nosso H. G. [Heráclito Graça], baseado nos factos da linguagem, sahiu ao encontro de seus Ukases, e reduziu quasi todas ás suas justas proporções de ligeirezas, impostorias e inexactidões. Mas o homenzinho não perdeu o aprumo, e continúa com o mesmo entono a pingar sobre a moderna lingua portugueza o monco do seu espirito retrogrado. E como não ha propagandista que não encontre adeptos, o creador do *quere* e do *pregunta*, contaminou de caturrice uma porção de intelligencias nossas, que se estão ankylosando no culto do purismo obsoleto e bolorento. ANTONIO SALLES.

(LPCSup, 1925, p. 267-268. Exercício 244)

TRES GRANDES PROSADORES – Os verdadeiros escriptores de nosso tempo são... Desta lista excluimos três grandes prosadores: Ruy Barbosa, Machado de Assis e Coelho Netto, porque estes sacrificaram ao preconceito classico a originalidade de seu instrumento de expressão, não podendo por isso ser incluídos no rol dos que escrevem em “portuguez do Brasil”. – O primeiro é o rei dos nossos prosadores, o mestre supremo da palavra em nossas plagas. Mas, imitando um modo de dizer muito do gosto dos neoclassicos, sua phrase “tôa lusitanismo”. Ninguém poderá dizer, e eu, pelo menos, não o digo, que o estilo de Ruy Barbosa tenha um character “pessoal”. O conhecimento profundo dos classicos e a sua paixão por elles, levou-o a adoptar uma forma antiquada e artificial, que, pela força do habito, se tornou sua segunda natureza. Em summa: seu estilo é o mesmo do Padre Antonio Vieira, amplificado, adaptado ao pensamento moderno, posto ao ponto de traduzir idéas mais altas e mais complexas, mas, ao cabo, destituído dessa espontaneidade, dessa psyque pessoal que se sente em Euclides da Cunha e em Raul Pompéa, menos perfeitos, porém mais sinceros e mais brasileiros. – Machado de Assis ainda poude conservar, atravez da trama lusitana de seu estilo, os fios de ouro de sua individualidade excepcional; mas a verdade é que elle seria bem mais comprehendido, si não houvesse vasado seu excelso pensamento nos estreitos moldes da phrase classica, onde elle se comprimiu e complicou, perdendo uma grande parte de sua espontaneidade. – Coelho Netto, prosador magnífico, maravilhosamente dotado de imaginação, é uma victima de sua preocupação de resuscitar archaismos e pôr em voga entre nós termos locaes de Portugal, com o que tornou o seu estilo affectado e inacessivel ao commum dos leitores, prejudicando assim a vasta popularidade que poderia gozar. ANTONIO SALLES.

(LPCSup, 1925, p. 268. Exercício 245)

No trecho “Classicomania”, Antônio Sales, com ressonâncias alencarianas, rejeita a dependência linguística e literária do Brasil em relação a Portugal, assumindo uma posição nacionalista e autonomista (“O passado literario de Portugal é dos portugueses, e não nosso: eles que o zelem e delle, com carradas de razões, se gloriem.”); critica também o “exagero de puristas fanaticos” que agiam contra a “nacionalização do Brasil” (“Tudo o que estão fazendo os grammaticos actualmente, é obra de reaccionarios, funesta á campanha benemerita em prol da nacionalização do Brasil”).

O argumento principal do autor é que a dependência literária da ex-metrópole seria um fator de despersonalização dos autores nacionais e um bloqueio ao desenvolvimento de uma “physionomia propria”, compatível com o modo de sentir e pensar do brasileiro (“a lingua deve revelar a terra, e não é falando e escrevendo exactamente como se falava e escrevia em Portugal ha dois, tres ou quatro seculos, que nosso povo ha de ganhar uma physionomia propria.”). Em lugar do retorno aos clássicos e do purismo antiestrangeirista, sugere que aos autores da “língua moderna” bastaria respeitar suas “normas fundamentais” e evitar o emprego de “estrangeirismos dispensaveis (“... eu timbro sempre em respeitar as normas fundamentaes da lingua e em evitar o emprego de estrangeirismos dispensáveis.”).

Em “Espectro do gallicismo”, o autor ataca o “culto do purismo obsoleto e bolorento” de certos “mestres” que pretendem isolar o português “do commercio das outras línguas”. O raciocínio desenvolvido dirige para a conclusão de que não há pureza ou completude em matéria de língua. Logo, seria “louca pretenção” acreditar que o português “se basta a si mesmo e tem de antemão o sufficiente para prover todas as suas necessidades presentes e futuras”. Essas formulações assinalam uma posição racionalista acerca da inevitabilidade dos contatos e trocas (“commercio”) entre as línguas, bem como de

sua incompletude inerente. Nesse segundo trecho, Antônio Sales traz ainda à tona a contenda linguística ocorrida entre o filólogo português Cândido de Figueiredo e o “nosso” filólogo Heráclito Graça, que, em seus *Fatos da Linguagem*⁷⁰ (GRAÇA, [1904] 2005), faz reparos aos três volumes das *Lições Práticas de Língua Portuguesa* e ao volume *O Que se não Deve Dizer*, publicados por aquele autor. O livro de Heráclito Graça marca uma oposição importante naquele momento à tendência purista, de que o autor português era um dos principais representantes. O trecho ativa um episódio então recente da questão da língua no/do Brasil, marcado pela disputa entre a posição moderna e científica e a posição tradicional e purista. Daí Antonio Sales mencionar o apoio do filólogo brasileiro nos “factos da linguagem” para reduzir os “Ukases” [decretos] do colega português “às suas justas proporções de ligeirezas, impostorias e inexactidões”.

Já em “Tres grandes prosadores”, se estabelece um confronto de sentidos sobre as qualidades do escritor nacional, tendo como parâmetro o reconhecimento do “português do Brasil” ou a imitação de modelos portugueses. Nessa perspectiva, Antonio Sales, contrariando o pensamento dominante, não reconhece Rui Barbosa, Machado de Assis e Coelho Neto como escritores de seu tempo ou “dos que escrevem em “portuguez do Brasil”, uma vez que “sacrificaram ao preconceito classico a originalidade de seu instrumento de expressão”. O autor não deixa de exaltar as qualidades literárias dos três prosadores, porém questiona o artificialismo de sua linguagem lusitana e classicista: Rui Barbosa, embora “rei dos nossos prosadores”, “sua phrase ‘tôa lusitanismo””; Machado de Assis, apesar dos “fios de ouro de sua individualidade excepcional”, vasou seu pensamento “nos estreitos moldes da

70 A expressão “fatos da linguagem” ingressa no Brasil em 1881, com a gramática de Júlio Ribeiro, que a tomou emprestada do linguística norte-americano William D. Whitney. Seu uso para definir o objeto da gramática marca a orientação dita científica e moderna nos estudos da língua no Brasil, em contraposição aos estudos até então vigentes, de caráter filosófico ou classicista.

phrase clássica”; Coelho Neto, “maravilhosamente dotado de imaginação”, foi “victima de sua preocupação de resuscitar archaismos e pôr em voga entre nós termos locais de Portugal”. Para Antonio Sales, Euclides da Cunha e Raul Pompeia, ainda que “menos perfeitos” em sua linguagem, seriam “mais sinceros e mais brasileiros”.

Em direção oposta à dos trechos de Antônio Sales, nos do segundo grupo (Exercícios 239 e 243), Cláudio de Sousa retoma os argumentos “evolucionistas” dos não puristas a fim de, exagerando suas posições, reafirmar a defesa dos clássicos da língua:

PREGUIÇA DE ESTUDAR – Os que apelam por preguiça de estudar para aquella lei ineluctavel da evolução, encontram-se accordes em afirmar que nada temos de commum com o passado, a não ser a convencional veneração, e que devemos criar a linguagem de accordo com as nossas necessidades, indifferentes ás regras que nos traçaram nossos avós. Para elles, reviver ou continuar as formas classicas da linguagem, é exhumar ou embalsamar cadaveres que se deviam deixar á paz dos tumulos: é importunar mortos que dormiam seu bem merecido somno, silentes e felizes, nos jardins do passado, sob a sombra fresca dos alamos e dos cyprestes. E’ profanação, deformação, violação: ou volupia degenerada: necrophilia. E’ abandonar, com evidente mau gosto, os parques ensolarados da vida, pelos hortos sombrios da morte. E’ fugir á seiva, ao riso, á festa da primavera, á alacridade das manhãs de sol, ou ao esplendor dos zenites triumphaes em que se destorçalam as flavas e fornidas tranças de luz, para se enfatuar em Pantheons, e em museus de cidades mortas, no culto doentio da evocação, a talhar no femur ou na tibia de vocabulos regelados a frauta funeraria em que tocam, por musica, roufenhas litánias de um passado triste, bolorento e bocejante. CLAUDIO DE SOUSA.

(LPCSup, 1925, p. 265. Exercício 239)

ESTILO DOS PURISTAS. – Assim, pois, o estilo dos puristas tresanda ao bafo dos lobregos corredores das catacumbas, tem voos fantasmagóricos de morcegos, queimam-se a lambar sua própria tristeza como os cirios funebres, é lívido e repugnante como a expressão de organismos em franca decomposição. Seus períodos são violáceos, edemaciados: ou secos e mumificados. A longa extase sanguínea não lhes permite reviver a fluidez antiga daquele sangue, que se biparte em coágulos duros e vae cavalgar o entroncamento das artérias, fechando-lhes a luz á circulação. Se conseguem injectar-lhe algo de vida, na infrutífera tentativa de levantar aquelle Lazaro, ao *surge et ambula*, segue-se o andar paraplegico das embolias. A prosa arrasta-se de uma perna e de um braço: com aquella escarva o chão; com este, mal se segura no ar, enquanto com os dois outros, debalde quer dar a imagem do movimento, no rojar de reptil ferido. Effectivamente, a classicomania, comprehendida como copia servil do estilo dos clássicos, seria aquillo ou pouco mais. CLAUDIO DE SOUSA.

(LPCSup, 1925, p. 267. Exercício 243)

No primeiro trecho, o contendor classifica como “preguiça de estudar” a atitude de indiferença com o passado da língua e o desejo de “criação” de uma linguagem própria, minimizando o argumento da evolução (mudança) linguística utilizado pelos não puristas, como é o caso de Antônio Sales; no segundo, continua a definir, sob o ponto de vista antagônico, o “estilo dos puristas”. Nos dois trechos, o autor se vale de uma diversidade de figuras – ironias, metáforas, analogias – que, segundo a perspectiva de seus detratores, definiriam o estilo dos puristas. Como se trata de ironia, e esta funciona como um dizer negativo, o objetivo é justamente reiterar tais características, servindo o texto de Claudio de Sousa, ao que parece, como exemplo da eficácia do próprio estilo purista. Este autor, portanto, se coloca numa perspectiva reacionária à mudança que, no entanto, também entende

como “nacionalista”, posição melhor explicitada em um outro texto do mesmo autor, reproduzido a seguir:

CLASSICOPHOBIA.– Prejudicial, nefasta e perigosa é a classicophobia que se esboça em nosso meio, por que virá ajudar o trabalho de desnacionalização que o imigrante vae operando em nossos costumes, em nosso trajar, em nossa vida intima, e até em nosso falar. Nem A. S. [Antônio Sales] nem ninguem dirá que seja portu-guez a algaravia que se alastra em muitas de nossas pro-vincias. O francesismo que tem engallicizado e vae en-gallicizando progressivamente os basbaques elegantes que se dão por “nossa aristocracia”, em cujos salões ja se fala mais francez que vernaculo, chove sobre a onda que vem de baixo, a onda popular trabalhada por con-tacto quotidiano com levas numerosas de immigrants. O portu-guez italianizado de São Paulo, o germanizado de Santa Catharina e Rio Grande, o espanholado de nossas fronteiras norte e sul, são aguas que se vão aproxima-do, e que, si por emquanto estão apenas alagoadas nos dialectos regionaes, não tardarão em se avolumar com a chuva que vem de cima, e não tardarão em submergir nossa lingua de vez. CLAUDIO DE SOUSA.

(LPCSup, 1925, p. 281. Exercício 252)

A configuração de texto-resposta do trecho “Classicophobia” demonstra que as relações de sentido polêmicas no manual sob análise, favorecidas pela proximidade dos textos de uma mesma lição e por um percurso de leitura mais linear, também ocorrem entre textos/trechos situados em lições diferentes.

O novo trecho de Claudio de Sousa, em particular, é uma evidente resposta ao texto “Classicomania”, de Antonio Sales, anteriormente analisado, cujo título foi dado pelos autores do manual LPC-Sup, indicando uma intenção de promover um diálogo polêmico entre os autores, já que enquanto o trecho de Antonio Sales classifica a ação

dos “puristas fanáticos” como contrária à “nacionalização do Brasil”, o de Claudio de Sousa, em direção oposta, considera ser a “classico-fobia” “prejudicial, nefasta e perigosa”, favorecendo a “desnacionalização” do país. No segundo trecho ainda, se lamenta a descaracterização crescente não somente da língua, mas dos costumes, do trajar e da vida íntima dos brasileiros, resultante do “francesismo” da elite brasileira (“O **francesismo** que tem engallicizado e vae engallicizando progressivamente os basbaques elegantes que se dão por ‘nossa aristocracia’”) e da influência linguística e cultural de imigrantes de italianos, alemães e espanhóis (“a onda que vem de baixo, a onda popular trabalhada por contacto quotidiano com levas numerosas de imigrantes”). Disso decorreria o processo iminente de destruição da língua nacional, nas “aguas que se vão aproximando [...] e não tardarão em submergir nossa lingua de vez”.

Os trechos analisados evidenciam a existência de duas formas de nacionalismo linguístico, cujas formas extremas seriam a “classicomania” e a “classicofobia”. A primeira postula a unidade da língua comum e procura sua origem e sustentação nos clássicos do passado; a segunda, propõe a autonomia da língua no/do Brasil, apoiada na sua forma presente. A variação e a mudança linguística são significadas de modo diferente conforme a perspectiva adotada: na dos puristas, são fatos negativos, uma ameaça à suposta ou desejada integridade da língua; esse ponto de vista alimenta o discurso pessimista e lamento-so do abastardamento e da destruição iminente da língua, que exigiria uma reação vigorosa dos defensores da vernaculidade; na perspectiva dos modernos, ou não puristas, variação e mudança são fatos inerentes ao processo de evolução da língua, o que caracteriza um discurso racionalista e otimista em relação ao presente e ao futuro da língua; é também um discurso de contestação da tradição.

A tensão depreendida do discurso dos diferentes trechos considerados acima, bem como de suas relações interdiscursivas, permite

delinear elementos de um jogo político de des/legitimação da língua, a que serve de palco o manual LPCSup: um jogo de forças antagônicas que tentam manter e deslocar o poder de dizer o que é e o que não é a língua do Brasil. Ao mesmo tempo, marca a crise de hegemonia desse poder, da autoridade de dizer a língua, expressas no antagonismo entre posições conservadoras e progressistas.

Antes de prosseguir com a análise, um acréscimo merece ser feito sobre os títulos dos trechos selecionados no LPCSup. Estes são também uma manifestação da forma de autoria desse manual que, conforme já demonstrado, se orienta pela máxima do “ajunctar o disperso, abreviar o longo, apartar o selecto”. Tais títulos consistem numa intervenção dos autores do manual, um acréscimo feito aos textos originais, sinalizando uma orientação de leitura do tema abordado em cada trecho. Essa orientação, quase sempre informativa, em geral coincide com as dos textos, mas nem sempre. No caso do trecho “Tres grandes prosadores”, de Antônio Sales, por exemplo, em que este autor desbanca da categoria de “clássicos da língua” Rui Barbosa, Machado de Assis e Coelho Neto, salvo intenção irônica, o título adicionado destaca um argumento secundário do texto, atenuando seu conteúdo polêmico. Nesse mesmo trecho, uma outra intervenção ocorre: os nomes dos autores que Antônio Sales considera verdadeiros escritores de seu tempo são pudicamente apagados, sendo presumível, no entanto, ao longo do trecho, que Euclides da Cunha e Raul Pompeia seriam, dois dos nomes que preencheriam o pontilhado do início.

Outro ponto a destacar é que os trechos selecionados no manual LPCSup, embora com relativa autonomia temática, são fragmentos de textos maiores, recortados e renomeados para fins pedagógicos. Uma prova disso são os fragmentos “Corromper” (Exercício 403), “Archaísmo” (Exercício 412), analisados neste capítulo, e também “Meio de Expressão” (Exercício 421). Esses trechos, todos de Montei-

ro Lobato, foram recortados de um único texto desse autor, um artigo constante de sua obra *Onda Verde*, de 1920, no qual argumenta a favor da elaboração de um dicionário brasileiro da língua portuguesa (LOBATO, 1943, p. 543-547).

Uma última observação sobre os trechos em questão é que, a despeito de seu conteúdo polêmico, polissêmico, são utilizados para exercícios de verificação dos assuntos gramaticais abordados nas lições a que se referem. Como exemplo, podemos mencionar as atividades propostas para alguns dos trechos analisados acima: “Indique as especies de verbo” (“Classicomania”, Exercício 237), “Classifique os verbos” (“Espectro do Gallicismo”, Exercício 244) e “Mesmo exercicio” (“Tres grandes escritores”, Exercício 245). Entretanto, parece evidente o propósito de utilização dos trechos, cuidadosamente selecionados e adaptados, para finalidades mais complexas, não explicitadas no texto do manual, tais como marcar posições ideológicas e promover o debate entre seus utilizadores.

As formulações de autores como Cláudio de Sousa, que se filiam à posição conservadora, não constituem um discurso homogêneo, pois, ao sustentarem a ideia de preservação da unidade da língua, frequentemente dão testemunho do processo real de contato e de mudança linguística que estava em curso no Brasil, como se pode conferir nos trechos já analisados e também no seguinte:-

VERNACULIDADE.- Todos os ludambulos illustres que aportam ás nossas plagas extasiam-se na contemplação da nossa majestosa natureza, e, logo em convivendo com os homens e as letras deste paiz, gabam-lhe a peregrina formosura e seductora elegancia do idioma. Estudam-no de raiz sabios e filologos estrangeiros, principalmente alemães. Entre os teutonicos, já possuímos magnas autoridades em portuguez, como Carolina Michaelis. Prezam-no mais até estrangeiros do que muitos nacionaes.

Destes há que vivem a gafal-o de tão feias tintas, que, não fôra a implacável 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. Infelizmente, depois que se radicaram no Brasil e em Portugal varios desportos exóticos, ainda mais despejada se tornou esta sacrilega obra de abastardamento do patrio idioma, pelo desleixo de uns, a insciencia de outros, e o pedantismo de quasi todos. O mais acabado louvor, portanto, merecem os chefes do movimento nacionalista no Brasil, que, com despertarem os sentimentos patrióticos da juventude, prestaram relevante serviço á vernaculidade. L. K. [Lincoln Kubitschek]

(LPCSup, 1925, p. 380. Exercício 363)

No trecho “Vernaculidade”, se faz o elogio ao Brasil (“nossa majestosa natureza”, seus “homens” e as letras) e à “peregrina formosura e seductora elegancia do idioma”, segundo a perspectiva de “ludambulos [turistas] illustres” e de “sabios e filologos estrangeiros”. Essas formulações sustentam, em seguida, a alegação de que, no Brasil, estrangeiros prezam mais o português do que os nacionais. A essa alegação segue uma previsão catastrófica da destruição iminente do idioma nacional, que somente a ação de seus verdadeiros defensores poderia barrar.

Esse discurso, no entanto, tem um funcionamento contraditório, pois coloca em evidência o caráter real heterogêneo e inequívoco da diversificação da língua no Brasil. Ou seja, no próprio discurso purista, um outro discurso se (entre)mostra. As afirmações de que apenas “meia dúzia” de vernaculistas e “uns poucos” escritores castiços estavam empenhados no Brasil em combater o “mais despejado abastardamento do idioma” dão testemunho do contrário do que se quer defender: a pureza e unidade da língua.

Esses enunciados falam assim de uma língua outra que “os chefes do movimento nacionalista no Brasil”, embora registrem negativamente a existência, não conseguem enxergar. A posição nacionalista conservadora, expressa nos trechos analisados, remete, pois, ao discurso da unidade linguística entre Brasil e Portugal e da preservação da suposta vernaculidade comum, antagonizando com o discurso do nacionalismo autonomista ou emancipatório, que tem como orientação ideológica a defesa da língua(gem) brasileira.

Efeito similar pode ser observado no trecho “Mau gosto” (Exercício 233), de José de Sá Nunes, o conhecido amigo dos F.T.D.s, onde este autor, se apoiando em autoridades como Cândido de Figueiredo, Amadeu Amaral e o “conde” Carlos de Laet, lamenta a perda do gosto das construções clássicas pelos escritores da época, registrando, ao mesmo tempo, a dominância real de outras tendências culturais: “O que actualmente predomina é o futurismo na literatura, o marinetismo na arte de escrever, o preciosismo, o nefelibatismo, o psitacismo, ‘com o vicio de todas as demasias em *ismo*’, de chofre agravadas pelo aranhismo ou modernismo do sr. Graça Aranha”.

A posição conservadora é sustentada frequentemente com argumentos de ordem emocional, moral e também religiosa, como está muito bem ilustrado ainda no trecho “Não ha duas linguas”⁷¹ (Exercício 279), também de Cláudio de Sousa:

NÃO HA DUAS LINGUAS. Na faina de procurar razões pra sua preguiça, *argumentam* alguns que **estamos** emancipados de Portugal e que devemos formular linguagem nossa, com os modismos que nos *ditar* a vontade. A esse espírito *chamam* alguns: nacionalismo. **É** rótulo excessivo.

71 Considerei o livro do mestre, pois, no livro do aluno, o texto é apresentado com lacunas, para serem preenchidas por verbos no tempo indicado.

Nacionalismo é coisa 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. Aquelle é, apenas, um dos argumentos do egoismo que caracteriza agudamente as gerações presentes. Egoismo dos instintos que querem da vida apenas o gozo, e por isso aborrecem o trabalho, o estudo, a meditação. **E'** o espírito febril, delirante, mal educado, que acende o cigarro às barbas do passado, mette as mãos nos bolsos, e sáe para a rua a assobiar uma aria, para "ir viver sua vida". **E'** o *bolchevismo* que não admite que se *accumulem* patrimônios, quaesquer que **sejam**, de riqueza, de honra ou de saber: não admite se *thesourizem* predomin[i]os possíveis sobre o leito de mediocridade do menor esforço em que se elle, comodamente *deitou*. Não **ha** duas linguas portuguezas: é ella uma unica, e devemos orgulhar-nos de a *haver herdado* do nobre povo que a soube illustrar com as maiores e melhores paginas de heroismo, de belleza e de immortalidade que se reuniram nos Luziadas e que *forçou* a admiração do Universo e é hoje um dos poemas immortaes da humanidade. E que a vida ainda nos dê tempo para *resgatarmos* os muitos peccados e erros que nossa adolescencia mal cuidadosa e pouco attenta commeteu contra tão precioso patrimônio, e para os *resgatarmos* no retiro espirital dos classicos, amen! CL. DE SOUSA.

(LPCSup/M, 1928, p. 273-274. Exercício 279, grifos do texto)

O trecho, sob a forma de uma pregação-oração (ver desfecho), reitera o argumento da "preguiça de estudar" como motivação dos que, no Brasil, reivindicam a autonomia para "formular a linguagem nossa". Indolência e voluntarismo caracterizariam a atitude dos anti-puristas, sendo então "rótulo excessivo" chamar ela de nacionalismo, "coisa mais alta e mais perfeita", que se sustentaria numa pretensa unidade de tradições e de origem "racial".

Esse discurso tem um efeito de congelamento da identidade nacional e linguística dos brasileiros, que, em certa medida, visa bloquear o movimento (histórico) de sua interpretação. A identidade, como é próprio de todo discurso purista, é tomada como algo acabado e imutável, sendo seu questionamento interpretado como ação deletéria. Daí a representação negativa do movimento nacionalista não purista, no trecho sob análise, como manifestação de “egoísmo” das “gerações presentes” – e não só egoísmo individualista, mas egoísmo dos instintos, logo, irracional e imediatista –, manifestação de desrespeito com a tradição, que exige a veneração.

O trecho de Cláudio de Sousa faz também uma analogia do movimento nacionalista autonomista brasileiro com o bolchevismo, doutrina revolucionária inspirada nas ideias de Lênin e Plêkhanov, líderes da Revolução Russa de 1917, que propugnava a supressão da propriedade privada e a socialização dos meios de produção a favor da população oprimida pelos czares e pela aristocracia latifundiária russa. O trecho toma como elementos de comparação a rejeição bolchevique à ordem capitalista, fundada na propriedade privada e na acumulação econômica. Porém, isolada de seu contexto revolucionário e de sua relação com a socialização. Assim, a defesa da autonomia linguística e cultural brasileira é projetada como ato de intolerância e de desrespeito que justificaria a ação reacionária em defesa do patrimônio “privado” da língua contra a ameaça de sua “socialização”⁷².

O esforço do trecho em afirmar que “não ha duas linguas”, cabe ainda destacar, é também uma evidência de um discurso-outra que dizia/defendia o contrário, isto é, que “há duas línguas”. A afirmação negativa, uma enunciação polêmica, é o vestígio de um recalcado que nela se encobre e mostra (uma denegação): o desejo idealista de res-

72 Temos aqui um exemplo dos muitos usos do discurso anticomunista no Brasil. A passagem sob análise também mostra que a Revolução Russa, na ocasião fato recente, repercutiu rápido no meio intelectual do Brasil, encontrando aqui seus divulgadores reacionários.

gatar a unidade imaginária perdida da língua portuguesa em face de sua heterogeneidade real, que nega tal unidade. Esse recalcado também se mostra nas afirmações de que o egoísmo nacionalista caracteriza as gerações presentes e de que o orgulho da língua “herdada” é um “dever”. No primeiro caso, ao se fazer menção ao caráter “agudo” da posição rejeitada, que representava a posição antipurista; no segundo, ao se colocar o culto da tradição (purista) como um dever, uma imposição heterônoma que se justifica pela imagem que um outro, exterior (o “Universo”, que admira o poema épico português *Os Lusíadas*), tem dela (a língua), e não por um sentimento de convicção local, nacional e contemporânea.

Todas essas leituras latejam nesse trechinho, e clamam por interpretações, o que leva à hipótese bem plausível de que os trechos selecionados para as atividades no manual LPCSup não podiam ser utilizados sem que fossem invocadas suas polêmicas e complexas relações interdiscursivas.

Além da configuração polêmica intradiscursiva de cada trecho, relações polêmicas estreitas podem ser estabelecidas entre trechos, como é o caso dos analisados a seguir, que fazem o contraponto ideológico à posição purista, encetando novas relações de sentidos que compõem o jogo político de legitimação da língua no/do Brasil:

CLASSICOS. – Eu declaro humildemente que conheço poucos classicos e que esses não tiveram sobre mim nenhuma influencia. Tenho verificado em palestras literarias, comparando confidencias intimas com declamações publicas, que meu caso é o de muita gente, mas todos acham feio confessar claramente esse facto... Evidentemente, eu não quero negar valor aos classicos. Provaria apenas minha inintelligencia. Pensando na época em que elles viveram, recordando o estado dos espiritos e da instrução daquelles tempos, qualquer pessoa é forçada a admiral-os. Mas o que eu não creio, é que elles dêem

hoje, emoções fortes a ninguém. E é só isto o que eu digo. Em todo caso, esse venerável pessoal antiquíssimo nada influiu sobre mim. MEDEIROS E ALBUQUERQUE⁷³.

(LPCSup, 1925, p. 455. Exercício 439)

LINGUA BRASILEIRA. – Até aqui a nossa philologia se limitava a bysantinar sobre as verrugas da lingua mãe, mexericando com classicos, fossando como bacora, pulverulentos alfarrabios reinóis. Surgia a polemica esteril. Candido de Figueiredo intervinha de lá com a palmatoria; os grammaticos menores, que os ha como carrapatos pelo interior, assanhavam-se; e o ponto debatido em vez de esclarecer-se, ficava como novello que gato brincou. O estudo unico em materia philologica que nos cumpria fazer, não o faziamos. Era esse da lingua nova, a lingua que ao paiz inteiro interessa: o estudo, o retrato fiel da Brasilina arisca que atende ás necessidades da expressão dos 25 milhões de jécas que somos. Por que, estranha contradição, falamos á moda de Brasilina, mas escrevemos á moda de dona Manuela, por falta de coragem ou medo ao bolo da férula portugueza. MONTEIRO LOBATO.

(LPCSup, 1925, p. 343. Exercício 323)

O trecho “Classicos” (Exercício 439), de Medeiros e Albuquerque, virtualmente polemiza com os trechos de Cláudio de Sousa já analisados, por sua filiação ao discurso da autonomia intelectual dos escritores brasileiros em relação aos clássicos portugueses. Embora reconhecendo algum valor nos autores do passado, Medeiros e Albuquerque confessa não ter tido em sua formação influência alguma do “venerável pessoal antiquíssimo”. A despeito de se tratar de uma posição expressa como pessoal, subjetiva, é preciso levar em conta que o autor é um professor e intelectual da época e seu lugar social produz em sua fala um outro efeito, de contestação.

73 Jornalista, professor e escritor pernambucano (1867-1934).

Ao mencionar a impossibilidade dos clássicos de provocar “emoções fortes” nos seus leitores, Medeiros e Albuquerque chama a atenção para a necessidade de aproximação entre escritores e público, e para o tema da formação de um público leitor mais amplo e contemporâneo no Brasil, tarefa para a qual os puristas, com sua veneração do passado, pouco contribuíam. Essa defesa da atualização da língua(gem) tendo em vista um mercado editorial brasileiro vinha sendo ardorosamente defendida, naquele momento, no discurso e na prática, por Monteiro Lobato, como registra Leite (1999), que vê nas defesas da língua brasileira por esse autor também um investimento “para vender livros”.

O trecho “Língua brasileira”, de Monteiro Lobato, ao rejeitar o passadismo, se increve na posição nacionalista não purista, polemizando, dentre outros, com o trecho “Não ha duas linguas”, de Cláudio de Sousa. Lobato faz uma síntese bem-humorada do efeito opressivo do purismo sobre os gramáticos nacionais. A convicção do autor com relação à distância entre o idealismo dos filólogos e o realismo (histórico) da língua em uso, leva ele a incitar que, ao invés de “bysantinar sobre as verrugas da lingua mãe”, os estudiosos nacionais deveriam fazer a descrição da “lingua nova”, “o retrato fiel da Brasilina arisca”. Assim, Lobato acreditava ser possível aproximar a língua escrita, que aqui ainda seguia a “moda de D. Manuela”, da língua falada “à moda de Brasilina”, da língua que supostamente falariam todos “os milhões de jécas que somos”. A despeito do exagero da coincidência entre língua falada e língua escrita, o discurso desse trecho chama a atenção para a necessidade de uma abordagem da língua do Brasil que levasse em conta sua realidade sincrônica, posição antagônica à dos nacionalistas puristas, que apostavam na manutenção da suposta unidade clássica da língua portuguesa⁷⁴.

74 Pelo que se pode depreender do trabalho de Leite (1999), a posição nacionalista autonomista de Lobato foi mais um arroubo momentâneo do que uma convicção duradoura, o que não nega a contribuição do autor, ao longo de sua agitada e prolífica vida intelectual, na “im-

Além dos aspectos acima evidenciados, variadas nuances da questão da língua no/do Brasil podem ser apreendidas dos textos/trechos selecionados no manual LPCSup (1925), sobretudo a respeito das fontes legitimadoras da língua, da sua conservação e mudança, do melhor critério para definição de seu sistema ortográfico e sobre o futura da língua no Brasil.

Na sequência de trechos “Exigencias descabidas” (Exercício 4) e “Exigencias legítimas” (Exercício 5), de Silva Ramos⁷⁵, a questão das fontes legitimadoras da língua é abordada de forma polêmica, colocando em jogo posições puristas e racionalistas.

Os textos de Silva Ramos sustentam a ideia de que não há “tribunal supremo que decida em última instância” sobre usos da língua e que o apuro do gosto e do estilo decorre sobretudo da leitura dos que “bem escrevem actualmente”; para legitimar a primazia do uso, natural, sobre a norma, artificial, o autor se posiciona sobre a questão da colocação pronominal, um dos temas político-linguísticos do momento, assumindo, com modéstia: “também eu não sei como se colocam os pronomes, pela razão muito natural de que não sou quem os coloca, êles é que se colocam por si mesmos, e onde caem, aí ficam”. Nesse discurso ressoam parafrasticamente sentidos afins aos trechos de Medeiros de Albuquerque (“Classicos”) e de Monteiro Lobato (“Língua Brasileira”) no que se refere à questão da atualização da língua do Brasil.

Os títulos dados aos textos de Silva Ramos vão além da simples indicação temática, sugerindo ambos a adesão do manual às formulações desse autor, cujas ideias são reiteradas no trecho “Contestação” (Exercício 234). Nesse trecho, relatando um episódio de consulta gramatical feita a um amigo seu, professor, sobre a correção das estrutu-

plantação” de uma norma brasileira da língua, mais próxima de nossa realidade linguística e menos lusitanizante.

75 Professor, filólogo e poeta pernambucano (1853-1930).

ras “custa-me a compreender” e “custa-me compreender”, um caso de verbo infinitivo na função de sujeito, que a tradição gramatical condenava a regência com preposição. Rejeitada pelo amigo professor a estrutura preposicionada, tendo em vista os “cânones da análise estreita”, tal parecer é contestado por Silva Ramos, que a legitima, tomando como critério a “prática da língua” ou o fato de ser frase que “sai espontanea da bôca do povo”.

Ao final do primeiro trecho de Silva Ramos acima referido (“Exigencias descabidas”), há uma remissão a dois outros, provocando novas leituras e confrontos. São eles: “Reforma da orthographia” (Exercício 303), de Alfredo Gomes, e “Silva Ramos” (Exercício 57), excerto da revista *A Ordem*. Este segundo trecho é um registro-elogio de ser o autor que lhe dá título um acadêmico “dos de maior prestigio” e também “um catholico distincto”. O primeiro texto, no entanto, é uma réplica feita a Silva Ramos pelo gramático Alfredo Gomes, tendo como foco a adesão daquele à “reforma ortográfica” de 1911, proposta de unificação tida como “malfadada criação lusa” rejeitada pelo público “ledor e imparcial” “por intempestiva, perturbadora das normas communs e usaes de graphar e de nenhum modo vantajosa na pratica”. Alfredo Gomes argumenta que, sendo Silva Ramos “brasileiro nato, mas criado e instruido em Portugal”, havia acostumado o ouvido de tal forma ao “falar lusitano” e desenvolvido tal “amor apaixonado a tudo quanto é de além mar” que não estaria apto a julgar as posições dos oponentes brasileiros da reforma.

Esse embate demonstra como a questão ortográfica se constituía, naquele momento, uma referência a partir da qual eram definidas posições tradicionalistas, tendentes à valorização de critérios diacrônicos (escrita etimológica), e modernas, que assumiam uma perspectiva sincrônica e racionalista (escrita mista ou usual).

Desse modo, apesar do encômio ao católico Silva Ramos, os autores do manual LPCSup não se furtam de apresentar posicionamentos diretamente contrários aos dele, prevalecendo, nesse caso, a relevância político-linguística da questão da reforma ortográfica, naquele momento ainda sem definição. Por isso, o tema é detalhadamente abordada no manual LPCSup, inclusive em sua parte expositiva, nos itens “Ortografia” (91), “Sistema fonético” (92), “Sistema etimológico” (93), “Ecletismo” (94). “Sistema mixto ou usual” (95). No item “Ortografia”, fica patente a adesão do manual ao sistema chamado misto ou usual, que “consiste em escolher ora um, ora outro sistema, para legitimar esta ou aquela grafia preferida”, evitando os exageros quer do sistema fonético, em que haveria correspondência rigorosa e ideal entre fala e escrita, quer do etimológico, subordinado a uma suposta escrita original, de difícil consenso⁷⁶. Pelo critério misto, ainda de acordo com o manual, somente erra em matéria ortográfica quem “não se baseia nem na fonética nem na etimologia ou na prática geral”. Assim, exemplifica: “*catecúmeno* está certo, *catechumeno* também; *ca-thecumeno*, errado, a não ser que o consenso geral lhe dê curso e foros. Ainda o foneticista de verdade teria de escrever: *qateqúmenu*, certo”.

Esses exemplos revelam a um só tempo a complexidade da questão ortográfica, a inexistência de norma oficial reguladora efetiva da ortografia e o difícil acordo entre os intelectuais sobre a matéria, o que justifica a flexibilidade salomônica do manual LPCSup – um modo não dogmático ou rígido de pensar a escrita.

Aos itens sobre ortografia analisados seguem numerosos subsídios, justificando, exemplificando e problematizando os diferentes aspectos do assunto, por exemplo, a inconveniência do sistema fonético em face da extensão territorial do Brasil e sua consequente diver-

76 Num subsídio ao item 95, João Ribeiro define tal sistema como “misto mais ou menos usual” (Subsídios I)

sidade de pronúncias; a necessidade da uniformização ortográfica; a liberdade de grafia dos nomes próprios.

As reformas ortográficas, sua eficácia e suas bases (fonética, etimológica, mista) são expostas ainda ao debate em “Orthographia scientifica” (Exercício 62) e “Incertezas das bases” (Exercício 64), trechos de Medeiros e Albuquerque. No primeiro, a autor mostra indignação com o tempo gasto pelas crianças na aprendizagem das “futriquinhas” da escrita etimológica, tida como científica, argumentando que “a unica orthographia scientifica, realmente merecedora desse qualificativo, seria a orthographia rigorosamente phonetica”. No segundo, assinala a inviabilidade do critério etimológico, dada a variedade de recuos diacrônicos possíveis: “Para cada palavra, cada etimologia assignala o recuo que lhe parece bem [...] E sempre a divertirem-se á custa dos que tem a ingenuidade de crer que elles estão fazendo graves cousas scientificas”. Os trechos evidenciam também como a “cientificidade” era utilizada, sob diferentes pontos de vista, como argumento para a legitimação das propostas quer da escrita etimológica quer da fonética.

A questão das fontes legitimadoras da língua é abordada ainda nos trechos “Derivação” (Exercício 9), assinado A. T. [Alfredo Taunay], e “Camillo” (Exercício 11), de Mário Barreto. Esses trechos polemizam com as posições puristas vigentes acerca da definição das fontes a partir das quais as regras da língua seriam abonadas, legitimando, diferentemente daquelas, mais a autoridade linguística do uso, do povo, da contemporaneidade da língua do que seus grandes escritores, suas obras literárias e seu passado.

No primeiro trecho, Alfredo Taunay, escritor e lexicógrafo, defende a primazia do uso como critério para julgamento das formas legítimas da língua (no caso, neologismos) e sua incorporação aos dicionários, estabelecendo como fontes privilegiadas a linguagem

vulgar e a imprensa: “Mas que remedio terão os lexicographos senão recolher taes palavras, desde que se tornem universalmente usadas pela linguagem vulgar e na imprensa?!”.

No trecho sobre Camilo [Castelo Branco] (Exercício 11), Mário Barreto mostra como o clássico português do século XIX deu abrigo em sua obra a vocábulos de variada origem, inclusive da “fala da ínfima classe social”, inclusive “os galicismos contra os quaes os puristas se atiram como Sant’Iago”.

Esse argumento antipurista reaparece no trecho “Neologismo” (Exercício 231), de Antônio Sales, em que, também fazendo referência a Camilo, reforça a fragilidade de certas posições puristas em relação a esse clássico português, ao demonstrar que ele mesmo havia reconhecido o caráter inútil do combate aos neologismos (no caso, os famigerados galicismos). Para comprovar este fato Antônio Sales cita trecho do próprio Camilo: “Tudo já agora nos move a indulgenciar a contextura afrancezada da phrase indigena, porque insensivelmente e contra a vontade nos surprehendeu a pensar em francez, pelo reflexo dos livros elementares da nossa educação literária e recreativa com os francezes”).

Na direção contrário a dos autores que se acaba de analisar estão, por exemplo, os trechos “Hybridismo” (Exercício 282), assinado S. B. [Silio Bocanera], “Estrangeirismos” (Exercício 284), de José Patrício de Assis, e “Queixas” (Exercício 381), de Laudelino Freire. Esses trechos se alinham à perspectiva da conservação língua e da defesa de sua integridade histórica, acompanhada geralmente de lamentos e queixas sobre usos excessivos, inelegantes, errados, viciosos, etc., proveniente do mau uso da língua, que conduzem à condenação de formas em pleno uso e espontâneo uso, como a palavra “terminologia”, que Silio Bocanera acusa de hibridismo e propõe substituir, na expressão “terminologia médica” por “iatroléxico”, ou o verbo “cons-

tatar, “escusado e repugnante galicismo”, que segundo José P. de Assis se “usa e abuso” em toda parte, “desfeando o formoso idioma de nosso avoengos”. Nas suas “Queixas”, Laudelino Freire reclama do “inimigo interno”, a linguagem oficial, “escalracho que impunemente damnifica a linguagem”.

Esse discurso da reclamação e da queixa contra a corrupção da língua encontra ainda pontos de vista antagônicos na sequência de trechos “Dialectação” (Exercício 400), assinado S. R. [Sílvio Romero], “Influxo do francez” (Exercício 401) e “Equilíbrio instavel” (Exercício 403), de João Ribeiro, e “Corromper” (Exercício 402), de Monteiro Lobato.

No trecho “Dialectação”, Sílvio Romero, autor mencionado na seção anterior deste capítulo como defensor do co-dialeto brasileiro, aborda as diferenciações do “português na nossa terra”, tratando especificamente da variação e mudança da regência dos verbos de significação transitiva (verbos transitivos diretos e indiretos) e das formas casuais dos pronomes pessoais (oblíquos) relacionadas a esse fenômeno gramatical.

DIALECTAÇÃO. – Que poderão, entretanto, fazer os mestres neste momento historico da vida do português na nossa terra? Ir legitimando, pouco a pouco, com a autoridade das nossas gramáticas, as diferenciações que se vão operando entre nós, das quaes a mais sensível é a das formas casuais dos pronomes pessoais regidos por verbos de significação transitiva e que nem sempre coincidem lá e cá; além da fatalidade fonética que origina necessariamente a deslocação dos pronomes átonos na frase o que tanto horripila o ouvido afeiçoado á modulação de além mar. Consentiremos que os nossos alunos nos venham dizer que *assistiram festas, responderam cartas, perdoarm colegas*, e que, em compensação, assegurem aos mestres que *lhes* estimam, que, se *lhes* não

visitam com frequência, é que receiam incomodar-*lhes*, e que se *lhes* não saudaram na rua, foi que *lhes* não viram? Por mim, falece-me autoridade para sancionar tais regências, nem acredito que qualquer dos meus colegas se abalance a tanto. E, contudo, o que nenhum de nós teria coragem de fazer, hão de conseguil os anos que se vão dobando [se enovelando] lentamente. Quantos verbos que actualmente reclamam a forma directa não exigiram outrora a indirecta e vice versa? S. R. (Silvio Romero) (N^{os} 414, 421, 285)

(LPCSup, 1925, p. 411-412. Exercício 400)

Romero sugere uma discrepância na posição das autoridades da língua, que aceitariam a complementação direta em ocorrências como *assistiram festas, responderam cartas, obedeceram ordens*, sem a mesma tolerância com a complementação pronominal indireta como em *incomodar-lhes* [os mestres], *lhes estimam, lhe não viram*, comum no uso brasileiro. Embora se eximindo de assumir uma posição clara sobre o fato, talvez ainda por medo da fêrula portuguesa, como diria anos mais tarde Lobato, aceita e propaga a tese do processo evolutivo natural da língua, cabendo aos “mestres” “ir legitimando pouco a pouco, com a autoridade das nossas gramáticas”, as diferenciações em curso. O trecho desloca a questão da regência do âmbito da prescrição normativa para o da mudança histórica: “Quantos verbos que actualmente reclamam a forma directa não exigiram outrora a indirecta e vice versa?”

A delicadeza da questão da colocação pronominal e da regência mencionada por Romero leva o manual, nesse trecho, a remeter a discussão a itens teóricos outros, em que o tema aparece também ampliado por subsídios (ver indicações no final do trecho): no item 414, se afirma serem as variações pronominais *o, a, os, as* “sempre e exclusivamente objectos directos”, embora, em nota imediata, se regis-

tre que “Ha mesmo doutos que usam as variações dativas **lhe, lhes**, com os verbos *chamar, deixar, fazer, ouvir, procurar, ver, visitar, etc.*”, isto é, formas pronominais indiretas com verbos transitivos diretos; no item 421, que trata do “Emprego pleonástico” das variações *lhe e lhes*, se registra, em *observação*, que, relativamente à distinção entre a preposição expletiva **a** e a preposição própria que antecede objeto indireto, “falha este critério em algumas vozes do povo que não respeita esta diferença”, como em: “**Ao amigo**, visitei-lhe hontem, vi-**lhe** hoje. (por visitei-**o**, vi-**o**)”; no item 285, por fim, que trata da “mudança de pessoas” no português (“E’ uso da lingua portugueza empregar a 3ª pessôa para designar a pessôa **com quem se fala**, que logicamente é a segunda”), se observa que dessa mudança decorre “o uso da variação **lhe** como objecto directo em lugar das variações **o, a**: v. g. *Visitei-lhe, procurei-lhe, ha um anno que não lhe vejo*, em vez de *visitei-o, procurei-a, ...não o vejo*”.

O percurso de leitura sugerido a partir do trecho de Sílvio Romero, portanto, imprime maior densidade ao assunto e o torna polêmico, pois dá margem a interpretações variadas, que tanto favorecem uma adesão à posição normativa estrita quanto a uma posição baseada em critérios de uso.

Nos trechos de João Ribeiro, se traz à baila, novamente a questão dos galicismos (“Influxo do francez”) e da variabilidade das línguas (“Equilibrio instavel”). No primeiro, o autor argumenta sobre a impossibilidade de suprimir a influência do francês sobre a língua portuguesa, tendo em vista seu influxo cultural amplo em nosso país, responsável, inclusive, pela recepção de termos de outras línguas (“Tudo, entre nós, é francez, até o mesmo grego e o inglês que aprendemos ou importamos”). No segundo, reproduzido na íntegra abaixo, temos uma breve teorização sobre o “perpetuo equilibrio instavel da linguagem”, fator que impediria a imobilidade da língua, a despeito da

pretensão arcaizante, “estado de alma de alguns maniacos, escravizados e tolhidos pela palisia da intoxicação gramatical”.

EQUILIBRIO INSTAVEL. – Então naquelles seculos de quatrocentos e quinhentos, espanholizar ou italianizar era mesmo que estar com o imperio do mundo e das letras. Era viver em dia com a civilização. Hoje, igual pretensão ou tendencia arcaizante é apenas o estado de alma de alguns maniacos, escravizados e tolhidos pela paralyisia da intoxicação grammatical. Na linguagem ha um perpetuo equilibrio instavel que é a negação da imobilidade. As forças conservadoras que trabalham pela coherencia e disciplina da lingua acabara iam por mineralizar o espirito, se este não conseguisse expontaneamente reagir contra os entraves da tradição. A propria literatura que é um elemento conservador para a lingua, soffre e sente em si mesma igual destino com o instinto proprio da perfeição e da reforma que a modifica a todos os instantes. Os grammaticos foram os que introduziram a idéa e a expressão infeliz de “corrupção” para as alterações normaes e essenciaes á vida da linguagem. E’ que elles se educam na submissão das regras e das chamadas “leis” que deduzem dos factos, e logo as voltam depois contra os proprios factos, desde que estes lhes pareçam novos. JOÃO RIBEIRO.

(LPCSup, 1925, p. 412-413. Exercício 403)

Há, segundo o discurso desse trecho, uma necessidade de reação espontânea dos espíritos contra os entraves da tradição, para que as forças conservadoras não o “mineralizem”. Nesse sentido, “a expressão infeliz de ‘corrupção’ pelos gramáticos para as alterações normais e essenciais a vida da linguagem” decorreria da contradição dos que se educam “na submissão das regras e das chamadas ‘leis’ nos fatos que deduzem dos factos, e logo as voltam depois contra os próprios factos desde que estes lhes pareçam novos”. Os dois trechos

trazem para o discurso sobre a língua elementos de ordem interna e externa que justificariam a impossibilidade de sua estaticidade e de sua pureza.

Na mesma direção do segundo trecho de João Ribeiro, Monteiro Lobato, em “Corromper”, ironiza a “candida⁷⁷ ingenuidade dos grammaticos”, que denominam “corrupção” o processo que os biólogos chamam de “evolução”. Com essas formulações, o autor encena, mais uma vez, o confronto entre o discurso purista e o discurso científico (biólogo), aderindo a este segundo, porém fazendo se equiva-lerem os termos “corromper” e “evoluir”, de modo a legitimar como benéfica a corrupção da língua, processo que, inclusive, segundo ele, fez sair do latim o português:

CORROMPER. – Assim como o portuguez saiu do latim, pela corrupção popular desta lingua, o brasileiro está saindo do portuguez. O processo formador é o mesmo: corrupção da lingua mãe. A candida ingenuidade dos grammaticos chama *corromper* ao que os biólogos chamam *evoluir*. Aceitemos o labéu, e corrompamos, de cabeça erguida, o idioma luso, na certeza de estarmos a elaborar uma obra magnifica. Novo ambiente, nova gente, novas coisas, novas necessidades de expressão: nova lingua. E’ risivel o esforço do carrança, curto de idéas e incompreensivo, que deblatera contra esse phenomeno natural, e tenta paralyser a nossa elaboração linguística em nome dum respeito supersticioso pelos velhos tabús portuguezes... que corromperam o latim. M. L. [Monteiro Lobato]

(LPCSup, 1925, p. 412. Exercício 402)

77 A imperdoável “fêrula” racionalista de Monteiro Lobato parece estar funcionando neste adjetivo pela referência a Cândido de Figueiredo, filólogo purista português já aqui mencionado.

Ocupando estrategicamente a posição purista, Lobato propõe que “corrompamos, de cabeça erguida, o idioma luso, na certeza de estarmos a elaborar uma obra magnífica”. Esse discurso nacionalista e futurista, no entanto, tem seu efeito revolucionário, em parte, contradito na própria formulação do autor, quando este dá preferência à forma infinitiva “a elaborar”, tipicamente lusa, em detrimento da forma gerundiva “elaborando”, brasileira.

Os trechos de João Ribeiro e Monteiro Lobato, dentre outros já analisados, permitem constatar que o questionamento do papel do gramático tradicional no Brasil teve início bem antes da institucionalização da Linguística, movimento deflagrado somente nos anos de 1960. Não foram os estudos linguísticos saussurianos ou estruturalistas, portanto, que primeiro arranharam o prestígio e a legitimidade dos gramáticos tradicionais como autoridades da língua, mas uma outra classe de gramáticos, os de orientação moderna (filólogos), bem como polemistas e estudiosos da língua em geral. O trecho “Humorismo” (Exercício 226), de Antonio Sales, é um exemplo desse último caso, registrando e justificando o desprestígio dos gramáticos (puristas) entre nós:

HUMORISMO. – Os senhores grammaticos acabam pondo a gente doida! Ninguem os entende por isso mesmo que elles não se entendem entre si. Um affirma que uma cousa está errada, e logo outro prova que está certa, documentando a argumentação com mancheias de exemplos colhidos nos melhores autores. Outras vezes, é o contrario que se dá: está certo! diz um; está errado! exclama outro. E ambos (ambos os dois, dizem elles) provam exhaustivamente que tal passagem (passo ou lanço, é como se diz agora) está ao mesmo tempo certa e errada. – “Isto não é portuguez! Nunca (nunca jamais, diz elle) escriptor de peso escreveu tal coisa!” esbraveja o sr. Candido de Figueiredo. E vai Heráclito Graça e cita uma porção de exemplos tirados dos próceres do ver-

na culismo para demonstrar que a palavra ou a phrase incriminada é portuguez da mais pura agua. Quem pode ser o mordomo com taes senhores? Nos clássicos, como na botica, ha de tudo e para tudo. Imaginem o mais charro solecismo, o mais deslavado gallicismo, e folheiem depois os classicos: com tempo e paciência, acharão com que justificar todas as asneiras. Esses classicos, que raça nefasta ás letras e às idéas nos estão elles sahindo! A. SALLES

(LPCSup, 1925, p. 255. Exercício 227)

O manual LPCSup, registra, assim, um processo de rejeição e distanciamento da autoridade de gramáticos e puristas por parte da intelectualidade letrada brasileira, que buscava fixar uma posição mais realista e racionalista acerca da língua no/do Brasil, com forte conotação nacionalista, uma posição de descolonização intelectual e mental, que fizesse jus à descolonização política. Ao se denominar “lusobrasileiro”, no entanto, o manual marista analisado se coloca numa posição intermediária, conciliadora entre tradição e inovação, ainda que claramente nacionalista e autonomista.

O confronto de posições e sentidos dos trechos selecionados pelo manual LPCSup (1925), de que o irônico trecho de Antônio Sales acima é uma boa síntese, expõe igualmente um quadro ainda aberto e polêmico acerca da língua no/do Brasil, caracterizado pela disputa, com matizes diversos, entre posições puristas e não-puristas, dependentistas e autonomistas, passadistas e presentistas, reacionárias e progressistas.

Assim, a parte o seu caráter doutrinário religioso, o tratamento polêmico dado ao tema da língua pelo manual LPCSup indica que, no momento de sua publicação (década de 1920), a língua não se configurava apenas como mero conteúdo escolar, já fixado e a ser simplesmente repetido, mas como uma questão em debate, questão científica, pedagógica e política.

Por fim, retomando a perspectiva da relação linguagem/silêncio mediante a qual foram analisados os demais volumes da Coleção F.T.D./LP, podemos concluir também que enquanto o discurso geral dos manuais até o volume LPCSec produz um silenciamento (local) acerca da realidade – política, histórica e científica – da língua portuguesa em nosso país, o manual LPCSup produz um acontecimento discursivo diferente, caracterizado pela liberação e tensionamento dos sentidos da questão da língua portuguesa no/do Brasil.

CONCLUSÃO

E o que foi feito é preciso conhecer, para melhor prosseguir.
M. Nascimento e F. Brant. *O que foi feito devera.*

Neste trabalho me propus analisar a constituição e movimentação de sentidos para a língua portuguesa e seu ensino-aprendizagem no discurso da coleção didática *Novo Manual de Língua Portuguesa* F.T.D., que começou a circular no Brasil por volta da primeira década do século XX.

Tentei evitar ao longo da pesquisa as duas tentações de que fala Pêcheux (1990) sobre a interpretação: 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 *paráfrase* (*produtividade*) e a polissemia (*criatividade*), jogo esse que permite ver e expor o movimento dos sentidos ou o funcionamento da língua na história.

Assim, a despeito de afirmações comuns 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 contraditório, isto é, marcado pela produção de sentidos que dirigem para lu-

gares de significação (política, científica e didática) conflitantes. Esse dado, no entanto, antes de sugerir uma desvalorização do material analisado, aumenta sua importância heurística e o interesse para sua 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 variados aspectos, dos quais destaco a seguir os principais, tendo como parâmetro as questões inicialmente colocadas neste trabalho.

Nossa 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 nos manuais.

No que diz respeito ao modo como significam a língua a ensinar-aprender, se pôde constatar que os manuais de Português da Coleção F.T.D./LP se dividem em dois grupos, discursivamente “antagônicos: no primeiro, 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, dos quais consideramos aqui apenas o primeiro, de uma língua histórica, resultante da adesão desses manuais à tendência então moderna dos estudos histórico-comparativos.

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. 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 de seus textos aqui e ali exaltem a pátria brasileira.

Já nos manuais do segundo grupo, constatamos que o manual LPCSup, além de encerrar uma posição teórica inovadora sobre a língua, promove 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 dos textos (em sua maioria de autores nacionais) utilizados como pretextos para exercícios de gramática e composição.

Tendo em vista esses funcionamentos, a língua se apresenta, no discurso desse manual, não apenas como conteúdo de ensino, mas como questão passível de diferentes versões, tendo em vista a abordagem de variadas e polêmicas nuances descritivas. Nisso o manual LPCSup produz uma historicização própria não somente do objeto de ensino, mas também dos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, estes projetados como capazes de reflexão. Também verificamos, nesse manual, um funcionamento tenso entre o controle e saturação dos sentidos da língua e a dispersão polêmica destes sentidos.

A comparação dos manuais F.T.D./LP do primeiro grupo com o do segundo (caso do LPCSup) possibilitou ver, com nitidez, um deslocamento da representação do objeto de ensino (a língua), de uma filiação filosófica e abstrata para uma filiação histórica e concreta. Esse movimento encerra um gesto político da Coleção F.T.D. na direção da

nacionalização e da atualização teórica da língua a ensinar-aprender no Brasil. 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, o manual LP-CSup, do segundo grupo, toma posição diferente, (re)colocando em pauta o conjunto dos argumentos políticos e científicos que vinha balizando, desde meados do século XIX, o debate sobre a constituição e legitimação da língua nacional. Desse modo, participa também do processo de legitimação política e científica da língua no/do Brasil e do movimento cultural renovador das ideias linguísticas em nosso país nas primeiras décadas do século XX.

Essa historicização do conhecimento sobre a língua, aliás, é pioneira na história da produção didática da área de Língua Portuguesa no Brasil, em geral pautada pela simplificação científica e política do saber. A propósito disso, 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 país⁷⁸, teve seu primeiro volume publicado em 1926, ano seguinte ao da publicação do volume LPCSup/F.T.D.

Esses dados vão de encontro à ideia insinuada, por vezes, de que a produção didática católica se opunha radicalmente à nacionalização do ensino no Brasil (BITTENCOURT, 2004). Na verdade, desde as 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. Na Coleção F.T.D./LP, mesmo nos manuais do grupo mais antigo, tradução-adaptação de manuais franceses, a questão do nacionalismo está bastante presente. No primeiro grupo, no entanto, se observa a adesão a um

78 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).

nacionalismo de caráter místico-ufanista, que não historiciza de fato a pátria e o sujeito brasileiros, antes os afasta de sua história real. Já o manual LPCSup, do segundo grupo, manifesta uma forma mais complexa de nacionalismo, que toca de fato na historicidade conflituosa do país e de seus sujeitos. Por isso, pode ser classificado como uma manual “nacional”.

O tratamento polêmico da língua a ensinar-aprender, promovido direta ou indiretamente pelo discurso do manual LPCSup, projeta também uma forma de autoria para os aprendizes da língua não apenas como repetição formal de um saber já dado, mas como repetição histórica, isto é, como possibilidade de reelaboração do conhecimento historicamente produzido⁷⁹. Esse tratamento polêmico, ainda assim, não repercute sobre as atividades de escrita do manual as quais dirigem 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. Mas essa também não é uma questão simples, uma vez que esses manuais não deixaram de estabelecer relações com orientações pedagógico-didáticas tidas como modernas. De fato, 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 “apreender” 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

79 Todas essas conclusões foram constituídas com abstração de numerosas outros funcionamentos conservadores e contraditórios dos F.T.D.s.

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 reelaborando através dele o modo de ensinar-aprender a língua. Os indícios de adesão ao método intuitivo se caracterizam, nos F.T.D.s, como uma mistura de saberes que, pela sua heterogeneidade de filiações, produz uma imagem ambígua do manual, ao mesmo tempo, ou alternadamente, tradicional e moderna. Isso caracteriza uma forma de relação contraditória entre a produção didática e os métodos de ensino.

Do ponto de vista de suas condições sociohistóricas e políticas, o funcionamento tenso e contraditório do discurso dos manuais F.T.D./LP se articula ao contexto das complexas relações de aliança e disputa mantidas entre a Igreja Católica e o Estado brasileiro 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, em parte, iam de encontro à tradição religiosa e pedagógica católica, mas a Igreja não ficou passiva diante desse quadro. Ao contrário, nas primeiras décadas do século XX, assumiu uma atitude de “resistência ativa” ao Estado (SAVIANI, 2007, p. 179)⁸⁰, no intuito de recuperar a hegemonia ideológica 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 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, a exemplo dos da Coleção F.T.D.⁸¹, que vão funcionar 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.

Ainda assim, no contexto da reflexão sobre a língua no/do Brasil, o manual LPCSup, em particular, constitui seu discurso sobre a língua se inscrevendo no embate político-ideológico entre conservadores e progressistas em torno da definição da língua e da identidade

80 Essa 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.

81 Essas iniciativas demonstram que, mesmo no período em que esteve oficialmente afastada do ensino, a Igreja Católica manteve sua influência sobre a sociedade brasileira.

científica e política do país, se alinhando a uma posição progressista moderada, porém favorável a sua autonomia política e intelectual. Desse modo, identificamos no discurso daquele manual, um movimento de sentidos não mais tendendo à repetição meramente formal ou parafrástica, como no primeiro grupo da Coleção F.T.D., mas como repetição histórica, resultante de seu gesto de interpretação produtor sentidos mediante relação com a memória da língua como aqui usada e pensada. Isso faz desse manual um instrumento que participa da política de nacionalização da língua e de modernização do seu ensino, em curso no país desde fins do século XIX.

Acerca da organização pedagógico-didática da Coleção F.T.D./LP se pode observar ainda que seus 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.

A existência da Coleção F.T.D./LP, a que esta pesquisa deu visibilidade, obriga, assim, a 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 1929/1935⁸². Desse modo, a história do li-

82 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”.

vro 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 editorial⁸³. 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 política da Associação Brasileira de Educação (ABE), de orientação católica, 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

83 A Coleção F.T.D. de Língua Portuguesa teve vida longa no mercado didático brasileiro, se reconfigurando editorialmente até a década de 1960.

que se inscreve uma mudança editorial significativa da Coleção F.T.D./LP, que visou, principalmente, atender às orientações das políticas linguísticas do 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 vinham sendo implementadas desde as reformas da década de 1930. Essa, porém, é uma outra historicidade.

O que quis realçar sobremaneira neste livro foi que, através da análise de livros didáticos, é possível re-conhecer formas históricas pelas quais significamos nossa relação com a língua e com o país, 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 re-conhecimento proposta nesta pesquisa foi a observação do discurso da Coleção *Novo Manual de Língua Portuguesa* F.T.D., sobre a qual se pôde constatar que, a despeito de suas relações com a cultura francesa, 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 de seu ensino no Brasil. Um espaço de memória e de (re)construção de identidades. Este trabalho, de caráter exploratório, apenas indicou algumas dessas possibilidades de leitura. Muito ainda está por (re)fazer.

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.).

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 língua portuguesa: 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 língua portuguesa: 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 lingua portugueza: 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.).

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 portuguezas 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 giniasal: I – arte literaria, II – literatura portugueza, III – literatura brasileira. Livraria Francisco Alves/Paulo de Azevedo & Cia., 1935, 300p (Coleção de Livros Clássicos – F.T.D.).

B – 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.

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, 1978. 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, 1978. p. 122-125 (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).

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, 1978. 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, 1978. p. 227-230 (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].

AUROUX, Sylvain **A revolução tecnológica da gramatização.** Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1992.

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 linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

_____. **A norma oculta:** língua & poder na sociedade brasileira. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BARBOSA, Rui. **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>.

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.

_____; 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.

BEZERRA, Maria A.; DIONISIO, 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.

_____. **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.

BUESCU, Maria L. C. **Historiografia da língua portuguesa: século XVI**. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1984.

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 Linguística**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

CAMINHA, Pero V. de. **Carta de Pero Vaz de Caminha**. São Paulo: Martin Claret, [1500] 2002.

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 reimp. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

CINTRA, Assis. **Questões de português**. 3.ed. São Paulo: Melhoramentos, [192?].

COUTO, Hildo H. **O que é português brasileiro?**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

DIAS, Luiz F. 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.

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.

FAVERO, Leonor L.; MOLINA, Márcia A. G. **As concepções lingüísticas no século XIX: a gramática no Brasil**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

FREITAS, Marcos C. de. **Integralismo: fascismo caboclo**. São Paulo: Ícone, 1998. (Coleção Ícones História. Rumos).

- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis : Vozes, [1975] 1987.
- GHIRALDELLI JR., Paulo. **Pedagogia e luta de classes no Brasil (1930-1937)**. Ibitinga, SP: Humanidades, 1991.
- GRAÇA, Heráclito. **Fatos de linguagem**: esboço crítico de alguns assertos do Sr. Cândido de Figueiredo. 3. ed. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, [1904] 2005.
- 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.
- ____. Sôbre 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).
- 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. **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.

LEITE, Marli Q. **Metalinguagem e discurso: a configuração do purismo brasileiro**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1999.

LEMONS, 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, 1978. p. 439-444 (Biblioteca Universitária de literatura brasileira: Série A; 5).

LOBATO, Monteiro. O dicionário brasileiro. **Urupês, outros contos e coisas**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1943. p. 543-547.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da escola nova**. 7 ed. São Paulo: Melhoramentos. [1960?]. (Obras completas de Lourenço Filho, v. II).

MACIEL, Maximino. Breve retrospecto sobre o ensino da Lingua Portuguesa [1910]. **Grammatica descriptiva...** 6. ed. São Paulo: Francisco Alves & Cia.; Paris: Aillaud, Alves & Cia, 1916. p. 441-450

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.

NOUVEAU MANUEL de langue française: grammaire, lexicologie, analyse, composition: cours moyen. Lyon; Paris, Librairie Catholique Emmanuel Vitte, 1910. 320p.

NUNES, José de Sá. Como se ensina a gramática. **NOVO MANUAL** de lingua portuguesa luso-brasileira: curso superior: livro do mestre. Rio de Janeiro; São Paulo; Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves/ Paulo de Azevedo & Cia, 1928. p. 3-6.

ORLANDI, Eni P. (Org.). **Língua brasileira e outras histórias: discurso sobre a língua e ensino no Brasil**. Campinas: Editora RG, 2009.

- ____. **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: SIGNORINI, 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.
- ____. **Interpretação:** autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- ____. **Terra à vista:** discurso do confronto: velho e novo mundo. São Paulo: Cortez, 1990
- ____. **A linguagem e seu funcionamento:** as formas do discurso. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.
- ____; 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

metalinguístico e constituição da língua nacional (Org.). Campinas, SP: Pontes; MT: UNEMAT Editora, 2001a. p. 21-38.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Campinas-SP: Pontes, [1982] 1990.

PEIXOTO, Afrânio. In: **LITERATURA brasileira**: condições literárias, vultos literários, correntes literárias. Rio de Janeiro; São Paulo; Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves/Paulo de Azevedo e Cia., 1930. p. 3-4.

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).

RAZZINI, Márcia de P. G. 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 grammaticae**: ou nova grammatica portugueza. 3.ed. Salvador: Livraria Progresso, 1919.

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.

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).

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.

SOUZA, Roberto A. de. Retórica. **E-dicionário de termos literários** [online]. <http://www2.fcsh.unl.pt/edtl/index.htm>.

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.

IMPRESSO POR: IMPRELL GRÁFICA E EDITORA

FORMATO *16x23 cm*

TIPOLOGIA *Cambria*

PAPEL *Polén Soft 80 g/m²*

Nº DE PÁG. *196*

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE- EDUFCG

